REFLEXIONES DESDE LA MÚSICA: EXPECTATIVAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Maravillas Díaz-Gómez
Alberto Cabedo-Mas
Isabel Julve-Saura
Lidón Moliner-Miravet

UJI UNIVERSITAT JAUME I

COL·LECCIÓ educació

REFLEXIONES DESDE LA MÚSICA: EXPECTATIVAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

COL·LECCIÓ educació

UNIVERSITAT JAUME I

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT JAUME I. Datos catalográficos

Noms: Díaz, Maravillas, editor literari | Cabedo Mas, Alberto, editor literari | Julve Saura, Isabel, editor literari | Moliner Miravet, Lidón, editor literari | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Reflexiones desde la música : expectativas y aplicaciones didácticas / [editat per] Díaz-Gómez, Maravillas, (Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea), Cabedo-Mas, Alberto, Julve-Saura, Isabel, Moliner-Miravet, Lidón (Universitat Jaume I)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2025] | Col·lecció: Educació ; 26 | Inclou bibliografía

Identificadors: ISBN 979-13-87886-20-2 (paper) | ISBN 979-13-87886-21-9 (pdf)

Matèries: Música – Didàctica | Música – Ensenyament

Classificació: CDU 78:37.02 | THEMA JNU

Publicacions de la Universitat Jaume I es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional. www.une.es.

© **del texto**: los autores y las autoras, 2025

© **de la presente edición:**

Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Edifici Rectorat, planta 0. Av. Vicent Sos Baynat, s/n 12071 Castelló de la Plana
Tel. 964 72 8821 publicacions@uji.es

Disseny de la coberta: Unitat de Disseny. Servei de Comunicació i Publicacions

ISBN (papel): 979-13-87886-20-2
ISBN (pdf): 979-13-87886-21-9

DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Educacio.26

Depósito legal: CS 10-2026

El trabajo ha contado con una comisión de expertos revisores que ha evaluado y acreditado la calidad científica y técnica del mismo.

Cristina Arriaga Sanz, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea; Noemy Berbel Gómez, Universitat de les Illes Balears; Mª Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén; Remigi Morant Navasquillo, Universitat de València; Adolf Murillo Ribes, Universitat de València; Maria Elena Riaño Galán, Universidad de Cantabria; Antonio Ripollés Mansilla, Universitat Jaume I

Este trabajo ha sido financiado por la Generalitat Valenciana (Programa CIAORG) mediante la ayuda número CIAORG/2024/185. La publicación derivada de esta actividad ha sido elaborada con el apoyo de dicha subvención.

Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0

Este libro, de contenido científico, ha estado evaluado por personas expertas externas a la Universitat Jaume I, mediante el método denominado revisión por iguales, doble ciego.

REFLEXIONES DESDE LA MÚSICA: EXPECTATIVAS Y APLICACIONES DIDÁCTICAS

Díaz-Gómez, Maravillas;[1]
Cabedo-Mas, Alberto;[2]
Julve-Saura, Isabel;[2]
Moliner-Miravet, Lidón[2]

[1]Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea
[2]Universitat Jaume I

índice

PRÓLOGO
Felipe Gértrudix-Barrio 9

INTRODUCCIÓN
Díaz-Gómez, Maravillas; Cabedo-Mas, Alberto; Julve-Saura, Isabel; Moliner-Miravet, Lidón 13

1. PARTICIPACIÓN MUSICAL Y DESARROLLO HUMANO EN LA INFANCIA Y LA JUVENTUD
Ilari, Beatriz 17

2. INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA EN EDUCACIÓN MUSICAL: EXPERIENCIAS EN CLAVE COLABORATIVA
Ocaña-Fernández, Almudena; Olvera-Fernández, Javier; Reyes-López, Mª Luisa 31

3. LA MÚSICA CORAL COMUNITARIA COMO HERRAMIENTA SOCIAL Y EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN
Kovačević-Kuč, Lana; Fernández-Barros, Andrea 41

4. INTEGRACIÓN DE TEATRO Y MÚSICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA
Andrés Colomer, Sergio; Vicent Balaguer, Araceli; Obrero Catalán, Maria; Casanova Vallés, Adoración; Macián Barceló, Elena 49

5. LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON TEATRO MUSICAL BASADO EN EL MONSTRUO DE COLORES
Escrig Martínez, Eliseo; Molina Espí, Míriam 55

6. PROYECTOS EXPERIMENTALES DE EDUCACIÓN MUSICAL Y CREACIÓN SONORA EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN DE ENFOQUES INNOVADORES DESDE LA RED PLANEA DE ARTE Y ESCUELA
Boj Tovar, Clara; González García, Clara 61

7. ESTRATEGIAS INNOVADORAS DESDE LAS TIC PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHINA: UN ESTUDIO DE CASO
Xin Li; Bernabé-Villodre, María del Mar; Martínez-Bello, Vladimir 73

8. DIALOGUE ON PIANO: A COMPARATIVE STUDY OF MUSIC EDUCATION PERSPECTIVES IN CHINA AND SPAIN PRESCHOOLS - EXPLORING CULTURAL COGNITION AND TECHNOLOGY INTEGRATION
YongShi Liang 81

9. APLICACIÓN DEL MÉTODO PIANO ADVENTURES EN EL AULA DE PIANO: ANÁLISIS Y REFLEXIONES DIDÁCTICAS
Botella Nicolás, Ana María; Escorihuela Carbonell, Guillem; Sánchez Cabeza, Irene 85

10. LA ENSEÑANZA DE LA RESPIRACIÓN EN EL TROMBÓN: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
Cotolí Ballester, Enrique 99

11. ACOMPAÑAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ALUMNADO DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DEL GRADO EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES
Aramberri Balboa, María José; Bes Rams, Rubén; Díaz Roselló, Albert; Duque Gutiérrez, Javier; Kleiman Shembaum, Vika 111

12. ¿POR QUÉ INVESTIGAR EN EDUCACIÓN MUSICAL? SENTIDO, IMPACTO Y COMPROMISO
Bautista, Alfredo; Sánchez-Parra, María-José 119

EPÍLOGO
Maravillas Díaz-Gómez 131

PRÓLOGO

Presentar un libro como el que el lector tiene en sus manos no significa simplemente ofrecer una introducción general ni redactar un inventario de capítulos. Supone, más bien, abrir un espacio de escucha y de reflexión donde se cruzan experiencias, investigaciones y prácticas pedagógicas que, en su conjunto, iluminan un campo central en la enseñanza: la educación musical. En estas páginas se percibe con claridad que la música, en sus múltiples dimensiones –escolar, comunitaria, social, tecnológica e intercultural–, no se limita a ser un recurso estético o un entretenimiento, sino que constituye un eje articulador entre lo ético y lo político, entre lo individual y lo colectivo, entre la subjetividad personal y la construcción de ciudadanía.

El volumen no es una suma de capítulos aislados, sino una obra coral que, como en una obra polifónica, se enriquece con el contrapunto de las distintas voces. Cada autor aporta un timbre propio, pero lo decisivo surge de la interacción: del diálogo, de la convergencia, de la posibilidad de pensar juntos un horizonte compartido.

La música en la infancia y la juventud

El recorrido se abre con la contribución de Beatriz Ilari, quien centra su mirada en la infancia y la juventud como etapas decisivas en la construcción de la identidad musical y social. Su capítulo constituye un análisis minucioso de la participación musical y de cómo esta incide directamente en el bienestar de niños y adolescentes. Lejos de reducirse a lo emocional, la música se muestra aquí como un factor que impacta en lo cognitivo, lo social y lo identitario.

Ilari destaca la importancia de los contextos diversos –el hogar, la escuela, los espacios comunitarios y las plataformas digitales–, entendidos como escenarios donde la música adquiere unos significados diferenciados y ofrece unas oportunidades de desarrollo. Su propuesta dialoga con las aportaciones de la psicología positiva y, en particular, con el modelo PERMA de Martin Seligman, situando a la música en el corazón de un enfoque integral del desarrollo humano. El mensaje es claro: cuando la música está presente de manera activa en la vida de los niños y jóvenes, no solo contribuye a su formación cultural, sino que fortalece a la autoestima, fomenta la capacidad de relacionarse y ayuda a construir un sentido vital.

La transferencia como proceso expansivo

A la reflexión de Ilari se suma la aportación de Almudena Ocaña-Fernández, Javier Olvera-Fernández y María Luisa Reyes-López, quienes introducen el concepto de transferencia. Habitual en el ámbito de la didáctica, lo resignifican al concebirlo, no solo como el traslado de competencias de un contexto a otro, sino como un proceso expansivo de irradiación. La educación musical, cuando se enseña con apertura y compromiso, transforma a quienes

participan en ella, pero también proyecta esa transformación hacia la comunidad.

La transferencia, entonces, no es únicamente cognitiva; es social, cultural y ética. Ocaña-Fernández vincula su reflexión con la construcción de ciudadanía activa, con la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión y con el fortalecimiento de la cohesión social. Así, sitúa a la música en el centro de un proyecto educativo capaz de trascender en el aula y abrirse hacia el tejido comunitario.

La práctica coral como metáfora de igualdad

La fuerza transformadora de la música se hace especialmente visible en el capítulo de Lana Kovačević-Kuč y Andrea Fernández-Barros, dedicado a la práctica coral comunitaria. En su propuesta ha reunido a personas sin hogar, a estudiantes universitarios y voluntariado en un mismo espacio de trabajo vocal, donde las jerarquías se suspenden y todas las voces cuentan.

Los resultados han sido y son múltiples: para las personas sin hogar, cantar en un coro se convierte en un factor de autoestima y de reintegración social; para los estudiantes, es una oportunidad de aprendizaje experiencial y de desarrollo socioemocional; para la comunidad, es un espacio de encuentro y de reconocimiento mutuo. La práctica coral se revela así como la metáfora viva de la igualdad y de inclusión: ninguna voz es prescindible, cada tono resulta necesario para el conjunto.

Música y teatro en la escuela

La línea de integración entre lo artístico y lo pedagógico continúa con los trabajos de Sergio Andrés-Colomer, Araceli Vicent-Balaguer, Maria Obrero-Catalán, Adoración Casanova-Vallés y Elena Macián-Barceló, quienes presentan una serie de proyectos que entrelazan música y teatro en el ámbito escolar. Las propuestas incluyen dramatizaciones, el uso de marionetas, la técnica de luz negra y la realización de musicales.

Lo que aquí se subraya es la potencia de la interdisciplinariedad: la música deja de ser un compartimento estanco y dialoga con otros lenguajes artísticos que la amplían y enriquecen. El resultado es un aprendizaje más integral, donde los estudiantes desarrollan competencias comunicativas, emocionales y sociales, al tiempo que refuerzan su confianza y motivación.

Música y emociones: prendizaje-servicio

En esta misma línea, Eliseo Escrig-Martínez y Míriam Molina-Espí presentan un proyecto de aprendizaje-servicio inspirado en *El Monstruo de Colores*, obra que, por su sencillez y simbolismo, resulta idónea para trabajar la educación emocional. Su capítulo muestra cómo la música puede ser un recurso preferente para reconocer, expresar y regular las emociones, al mismo tiempo que ayuda a fomentar la inclusión social y el compromiso comunitario.

La propuesta trasciende el aula escolar para abrirse a la comunidad, generando espacios de interacción que conectan lo personal con lo colectivo. La música aparece aquí como vehículo de integración y como puente entre la emoción individual y la responsabilidad compartida.

Creatividad y exploración sonora

La mirada innovadora llega de las manos de Clara Boj-Tovar y Clara González-García, quienes analizan proyectos de creación sonora en primaria y secundaria desarrollados en el

marco de la Red Planea de Arte y Escuela. Sus aportaciones cuestionan el canon tradicional de la enseñanza musical y lo reemplazan hacia una pedagogía de la exploración y la experimentación.

En estas experiencias, el aula se transforma en un laboratorio donde los estudiantes no solo interpretan repertorios, sino que crean, investigan y reinventan sonidos. La educación musical se entiende aquí como un proceso creativo abierto y en la búsqueda de nuevos lenguajes, en sintonía con las tendencias contemporáneas que colocan la creatividad en el núcleo mismo de la educación artística.

Tecnología e interculturalidad

El libro también se enriquece con la dimensión tecnológica e intercultural, abordada en los capítulos de Xin Li, María del Mar Bernabé-Villodre y Vladimir Martínez-Bello, así como de YongShi Liang.

En el primero se estudia la utilización de las TIC en la formación del profesorado de música en China, mostrando que las herramientas digitales no son simples apoyos, sino que funcionan como mediadores que transforman la enseñanza y el aprendizaje. En el segundo se propone un diálogo intercultural entre China y España a partir de la enseñanza del piano en educación infantil, revelando diferencias culturales y puntos de convergencia. Ambos capítulos obligan a pensar la educación musical en clave global, en un mundo interconectado donde las prácticas circulan, se reinterpretan y se enriquecen en contacto con otras tradiciones.

La importancia de la técnica y el método

El recorrido incluye también capítulos dedicados al detalle técnico y metodológico. Ana María Botella-Nicolás, Guillem Escorihuela-Carbonell e Irene Sánchez-Cabeza reflexionan sobre la aplicación del método *Piano Adventures* en el aula de piano, mientras que Enrique Cotolí-Ballester revisa la enseñanza de la respiración en el trombón.

Estos textos recuerdan que la educación musical no puede sostenerse únicamente en grandes discursos de inclusión o innovación, sino también en la rigurosidad de los métodos y en la atención al proceso instrumental. La técnica, lejos de ser un fin en sí misma, se concibe como medio para ampliar el acceso a la práctica musical y facilitar experiencias significativas de aprendizaje.

Investigación y futuro de la disciplina

Hacia el final del libro, la contemplación se desplaza hacia la investigación en la educación musical. Javier Duque-Gutiérrez, María José Aramberri-Balboa, Vika Kleiman-Shembaum, Albert Díaz-Rosselló y Rubén Bes-Ramsa subrayan la necesidad de acompañar el desarrollo de competencias investigadoras en los estudiantes de pedagogía musical. Su planteamiento parte de una convicción clara: no basta con formar intérpretes o docentes competentes, es imprescindible también formar a investigadores capaces de analizar, de evaluar y de renovar las prácticas educativas.

En paralelo, Alfredo Bautista y María José Sánchez-Parra nos ofrecen una reflexión de fondo sobre el sentido mismo de investigar en educación musical. Su texto nos recuerda que la investigación no es un añadido opcional, sino un compromiso con el futuro de la disciplina, una garantía de rigor, impacto y capacidad de transformación. La investigación se presenta como responsabilidad colectiva: analizar críticamente lo que hacemos, evaluar con honestidad nuestras prácticas, generar conocimiento nuevo que ilumine tanto la acción pedagógica como las políticas culturales.

Síntesis y horizonte común

Al recorrer estas aportaciones, resulta evidente que el libro no es solo un conjunto de estudios de caso ni una suma de experiencias sueltas. En él se construye un discurso amplio sobre la educación musical en el siglo xxi, donde cada capítulo conversa con los demás y contribuye a buscar un horizonte común: entender que la música es un instrumento determinante para el desarrollo integral de las personas, para la inclusión social y para la transformación cultural.

El capital de este libro, por tanto, reside en su pluralidad de enfoques: desde la infancia hasta la investigación universitaria, desde lo comunitario hasta lo instrumental, desde lo local hasta lo global. La música aparece simultáneamente como experiencia estética, práctica pedagógica, recurso social y campo de investigación.

Una llamada a la acción

Por todo ello, este prólogo quiere subrayar, en definitiva, que el texto de este libro no es solo una contribución académica, es también un llamamiento. Quien lo lea encontrará descripciones y datos, y una sugestiva invitación a pensar y a actuar. Porque la música, en su dimensión educativa, se revela como una de las herramientas más poderosas para construir un futuro más inclusivo, más creativo y más solidario.

Que estas páginas sirvan, entonces, como un punto de partida para seguir trabajando juntos en esa obra colectiva, siempre inacabada, que es la educación a través de la música.

Felipe Gértrudix-Barrio
Universidad de Castilla-La Mancha

INTRODUCCIÓN

La música, además de ser una manifestación artística y cultural universal, constituye un recurso educativo de gran potencial transformador. El presente volumen nace con el propósito de explorar cómo la práctica, la enseñanza y la investigación musical pueden generar espacios de inclusión, desarrollo personal y renovación pedagógica. En este sentido, la educación musical adquiere un papel clave al trascender la mera transmisión de contenidos técnicos o teóricos, y posicionarse como un proceso integral que fomenta el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la construcción de vínculos significativos. La investigación en el campo de la educación musical permite profundizar en las dinámicas, metodologías y contextos que hacen posible una enseñanza musical más equitativa, innovadora y adaptada a diferentes realidades.

El presente libro reúne doce capítulos que abordan, desde perspectivas variadas y complementarias, la relación entre música, inclusión y los procesos de transformación personal, social y educativa. A través de enfoques teóricos, investigaciones empíricas, estudios de caso y experiencias prácticas, los autores exploran cómo la música puede contribuir al desarrollo humano, la mejora de la convivencia, el fortalecimiento de la identidad y la innovación pedagógica en distintos niveles y contextos formativos.

El volumen se abre con la contribución de Beatriz Ilari (University of Southern California, EE. UU.), quien plantea una profunda reflexión sobre el papel de la participación musical en el desarrollo humano, especialmente durante la infancia y la juventud. A partir de una revisión teórica multidisciplinar y datos de investigaciones propias, analiza cómo la música, más allá de su dimensión estética, puede promover bienestar emocional, sentido de pertenencia y transformación social. Apoyándose en el modelo PERMA, Ilari defiende una educación musical comprometida, inclusiva y conectada con los contextos comunitarios y culturales de los aprendices.

En la misma línea de transformación educativa, Almudena Ocaña-Fernández, Javier Olvera-Fernández y María Luisa Reyes-López (Universidad de Granada) presentan en el segundo capítulo una experiencia de investigación y transferencia en educación musical basada en la colaboración entre universidad, escuela y comunidad. A través de los proyectos Gorgoritos y PedaLAB, las autorías proponen un modelo de co-construcción del conocimiento que rompe con la lógica unidireccional tradicional y sitúa la práctica docente en el centro del proceso investigador.

El tercer capítulo, a cargo de Lana Kovačević-Kuč y Andrea Fernández-Barros (Universitat de Lleida), presenta un estudio de caso cualitativo sobre un proyecto de música coral comunitaria que reúne a personas sin hogar, estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Lleida y voluntariado de la Fundación Arrels Sant Ignasi. El proyecto demuestra que la música coral, más allá de su dimensión artística, puede generar vínculos interpersonales, aprendizaje y conciencia ética en contextos de vulnerabilidad.

El enfoque interdisciplinar cobra fuerza en el cuarto capítulo, donde Sergio Andrés-Colomer, Araceli Vicent-Balaguer, Maria Obrero-Catalán, Adoración Casanova-Vallés y Elena Macián-Barceló describen una experiencia educativa que integra música y teatro para el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales. A través de este proyecto, se evidencian mejoras en la motivación, la autoconfianza, la expresión emocional y la inclusión, consolidando el teatro como una herramienta pedagógica clave en el desarrollo integral del alumnado.

En una línea similar, Eliseo Escrig-Martínez y Míriam Molina-Espí presentan, en el capítulo cinco, un proyecto de aprendizaje-servicio basado en teatro musical e inspirado en *El Monstruo de Colores*. Mediante esta iniciativa interdisciplinaria y cooperativa, se reflejan mejoras significativas en la empatía, la expresión emocional y la percepción positiva de la diversidad, consolidando esta metodología como una vía eficaz para construir entornos educativos más justos, abiertos y transformadores.

El sexto capítulo, firmado por Clara Boj-Tovar y Clara González-García (Universitat Politècnica de València), ofrece una revisión de proyectos experimentales en educación musical y creación sonora desarrollados en centros de infantil, primaria y secundaria en el marco de la Red Planea. A través de una metodología cualitativa las autoras identifican cinco enfoques pedagógicos: tecnológico, interdisciplinario, inclusivo-diverso, colaborativo-comunitario y centrado en la escucha. El estudio revela cómo estas experiencias transforman la práctica educativa musical al fomentar la creatividad, la participación activa y la sensibilidad estética del alumnado.

Desde un enfoque que vincula tecnología y música, Xin Li, María del Mar Bernabé-Villodre y Vladimir Martínez-Bello (Universitat de València) presentan en el capítulo siete un estudio de caso centrado en la formación del profesorado de música en China. La investigación parte del análisis de las limitaciones del sistema educativo chino en relación con la enseñanza musical y pone de relieve los desafíos estructurales, metodológicos y formativos que dificultan una integración efectiva de las TIC en la educación musical, especialmente en contextos rurales. Los autores subrayan la necesidad de reformular profundamente la formación docente musical, incorporando las TIC como elementos pedagógicos clave para responder a las demandas educativas del siglo XXI.

Continuando con la perspectiva internacional, el capítulo ocho, escrito por YongShi Liang (Universitat de València), compara prácticas de educación musical en escuelas infantiles de China y España. El estudio examina cómo las diferencias culturales, junto con la integración de la tecnología, configuran distintas maneras de abordar el aprendizaje musical temprano, con especial atención al uso del piano como recurso didáctico central.

En el capítulo nueve, Ana María Botella-Nicolás, Guillem Escorihuela-Carbonell e Irene Sánchez-Cabeza (Universitat de València) presentan un análisis didáctico del método *Piano Adventures* en las enseñanzas elementales de piano. Este estudio se centra en las implicaciones pedagógicas del método y en su potencial para promover una enseñanza instrumental más accesible y adaptada a las necesidades del alumnado de piano. Los resultados destacan avances significativos en competencias musicales clave, así como la utilidad del método para diseñar itinerarios personalizados y fomentar un aprendizaje integral y motivador.

La dimensión instrumental también está presente en el décimo capítulo, donde Enrique Cotolí-Ballester (Universitat Jaume I, Castelló) se centra en la respiración aplicada al trombón, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica. En este estudio, el autor analiza la importancia de la conciencia corporal como eje fundamental en la formación del trombonista, destacando su influencia

en el desarrollo de un aprendizaje musical más integral. Los hallazgos presentados no solo ofrecen un marco teórico sólido para comprender el papel de la respiración en la práctica instrumental, sino que también constituyen una base valiosa para futuras investigaciones aplicadas en contextos reales, tanto en el trombón como en instrumentos de características similares.

En el capítulo once, Javier Duque-Gutiérrez, María José Aramberri-Balbóa, Vika Kleiman-Shembaum, Albert Díaz-Rosselló y Rubén Bes-Rams (ESMUC, MUSIKENE y CSMIB) abordan el desarrollo de competencias de investigación en los estudios superiores de Pedagogía Musical. El trabajo se inscribe en un enfoque socio-constructivista que entiende la investigación como herramienta transformadora del aprendizaje y de la práctica educativa, y propone estrategias para integrar estas competencias de manera transversal en el currículo, generando comunidades de práctica sostenidas en la colaboración, la acción compartida y el compromiso con el entorno educativo y profesional.

Cierran el volumen Alfredo Bautista (The Education University of Hong Kong, China) y María-José Sánchez-Parra (Universidad de Castilla-La Mancha), quienes invitan a repensar el lugar de la investigación en el campo de la educación musical, poniendo énfasis en el impacto social y el compromiso que debe acompañar todo proceso investigativo orientado al cambio y la transformación.

Díaz-Gómez, Maravillas;[1] Cabedo-Mas, Alberto;[2] Julve-Saura, Isabel;[2] Moliner-Miravet, Lidón[2]
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea;[1] *Universitat Jaume I*[2]

PARTICIPACIÓN MUSICAL Y DESARROLLO HUMANO EN LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

Ilari, Beatriz
University of Southern California, ilari@usc.edu

1. INTRODUCCIÓN

En este texto se aborda la relación entre participación musical, desarrollo humano y bienestar durante la infancia y la adolescencia. El enfoque se articula a partir de un recorrido por diferentes perspectivas teóricas y disciplinas que han investigado la participación musical, así como por la incorporación de hallazgos provenientes de investigaciones propias. La propuesta se estructura en cuatro apartados principales.

En primer lugar, se revisan estudios sobre la participación musical desde campos como la etnomusicología, la sociología y la educación musical, con el objetivo de establecer un marco amplio y multidisciplinar. Posteriormente, se explora el concepto de desarrollo vinculado a la participación en actividades culturales, prestando especial atención a las teorías que abordan el compromiso y la participación musical en la infancia y juventud. Seguidamente, se reflexiona sobre el concepto de bienestar, incorporando el modelo PERMA como herramienta para analizar cómo la participación musical puede contribuir al bienestar emocional, social y cognitivo de niños y adolescentes. En este punto, se presentan también resultados de investigaciones propias y, finalmente, se exponen algunas implicaciones derivadas de este análisis para futuras líneas de investigación, así como para la práctica educativa musical.

2. LA PARTICIPACIÓN MUSICAL

Este apartado presenta una aproximación inicial al concepto de participación musical, a partir de dos ejes fundamentales. Por un lado, se aborda el papel de la música en la vida cotidiana, un tema que ha sido ampliamente investigado. Por otro lado, se analiza el desarrollo humano entendido como participación, que permite establecer conexiones entre la práctica musical y los procesos de crecimiento personal, social y cultural. Estos dos enfoques proporcionan el marco necesario para comprender cómo se configura la participación musical, una noción clave que servirá de base para su posterior vinculación con los estudios sobre el bienestar.

2.1. La música en la vida cotidiana

Al reflexionar sobre la participación musical, es importante considerar los distintos espacios en los que se hace música, así como sus contextos, usos y funciones dentro de la cultura y la sociedad.

El primer espacio que me viene a la mente –y que he tenido la oportunidad de estudiar en cierta medida– es el hogar. Como es bien sabido, los alumnos no llegan al aula como recipientes vacíos que deban ser llenados por el conocimiento de los supuestos expertos. Más bien, traen consigo un bagaje musical significativo, construido en buena parte

dentro del entorno familiar. En los hogares se crea y se vive mucha música.

Otro espacio donde la música cobra protagonismo es la escuela, entendiendo la escuela, como todos los entornos educativos y de aprendizaje: guarderías, conservatorios, escuelas de música, entre otros. La participación musical también se manifiesta en espacios comunitarios diversos, como iglesias, centros culturales, espacios al aire libre, festivales, etc. Estos espacios pueden ser presenciales o virtuales, y todos ellos contribuyen a ampliar las formas y oportunidades de participación musical en la vida cotidiana.

En la actualidad, niños y jóvenes del mundo occidental participan musicalmente de forma multimodal en el espacio virtual, a través de tecnologías digitales, incluidas la gran variedad de aplicaciones de *software* que se desarrollan de manera constante e inmediata. Un claro ejemplo de este fenómeno es la conocida canción infantil *Baby Shark*. Esta canción se volvió viral en 2018 y, en la actualidad, acumula más de 11 mil millones de visitas. *Baby Shark* se ha convertido en una marca registrada y ha sido reproducida en escuelas, campamentos e infinidad de espacios en todo el mundo. Sin embargo, lo realmente fascinante del fenómeno *Baby Shark* es que se trata de una canción destinada a niños muy pequeños, y nunca en la historia una canción dirigida a niños de dos años había alcanzado los primeros puestos en los *rankings* de música más escuchada. Por ello, se plantea que los espacios virtuales constituyen hoy en día entornos destacados de participación musical.

2.2. Ámbitos donde se lleva a cabo la participación musical

Además de considerar los espacios y lugares, otro aspecto que influye en la participación en la música son los distintos ámbitos donde se practica y se vivencia la experiencia musical. El etnomusicólogo Tom Turino, en su influyente libro *Música y vida social* (2008), describió un tipo de *continuum* entre los ámbitos del hacer musical.

Por un lado, en la música participativa no existe una separación entre público e intérpretes, por lo que todos pueden participar. Un ejemplo claro sería *Ciranda*, una canción y danza circular de Brasil en la que todos los presentes se integran activamente. La música presentacional también puede ilustrarse con los conciertos, donde los roles del público y de los músicos están claramente definidos. Un tercer ámbito es la producción de alta fidelidad, relacionada con la música grabada, como en el caso de la música popular (pop). En el caso del rock clásico, por ejemplo, las personas disfrutan escuchando grabaciones específicas. Finalmente, el arte de estudio –la música grabada como forma artística– representa una música altamente procesada y, en muchos sentidos, bastante exclusiva como puede ser la música electroacústica.

Estos ámbitos constituyen una forma alternativa de pensar la participación musical. La manera en que las personas interactúan con la música en cada uno de ellos varía considerablemente.

2.3. Usos y funciones de la música

Algunos académicos en campos como la antropología y la etnomusicología han examinado los usos y funciones de la música. Martin Clayton (2016), ha escrito sobre las funciones sociales y personales de la música. Según este autor, la razón por la que participamos en experiencias musicales se relaciona con funciones específicas, como la regulación emocional y cognitiva, la mediación social, la representación simbólica y la coordinación de acciones, como ocurre cuando nos movemos al ritmo de la música al bailar o cantamos con otras personas.

En relación con el tema de las funciones de la música, el neurocientífico Stephen Koelsch (2011) se ha centrado específicamente en el ámbito social. Este autor sostiene que existen siete funciones sociales de la música que son prácticamente universales, en el sentido de que han estado presentes –y continúan estándolo– en la mayoría de las culturas a lo largo del tiempo. La música se ha utilizado como una forma de llenar los vacíos que deja la falta de interacción en espacios sociales, para pensar y describir a las personas, para promover aspectos sociales de la empatía o la copatía, para comunicar ideas y coordinar acciones (Clayton 2016) y fomentar la cooperación entre individuos.

Asimismo, la música cumple una función destacada en la promoción de la cohesión social. Un ejemplo claro de ello lo constituyen las canciones y cánticos en eventos deportivos, como el famoso «*Let's go Lakers*» en los partidos de baloncesto.

3. EL DESARROLLO HUMANO COMO PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES CULTURALES DE LA COMUNIDAD

Considerando el desarrollo como participación, y tomando como base el trabajo de Barbara Rogoff (2003) –psicóloga del desarrollo en California, especializada en el estudio del aprendizaje y el aprendizaje situado en comunidades indígenas de Latinoamérica–, puede afirmarse que los niños pequeños desarrollan habilidades observando y participando de manera gradual en las actividades culturales de sus comunidades.

En una de las imágenes presentadas, se observa a una niña preparando tamales junto a su abuela. Es probable que haya comenzado aprendiendo este arte mediante la observación; posteriormente, quizás jugando con la masa, luego participando en tareas como rellenar los tamales, y así, progresivamente, hasta dominar todos los pasos del proceso. Esta teoría, de orientación neo-vygotskiana, ha influido en muchos investigadores y guarda ciertos paralelismos con las nociones de aprendizaje situado y comunidades de práctica.

Otro ejemplo que ilustra esta perspectiva es el caso de Bento, un niño sobrino de un reconocido mandolinista brasileño. En esta escena, puede observarse un proceso de creación musical en el hogar (es decir, en espacios públicos no necesariamente formales), y cómo, probablemente, el niño aprendió el estilo del *choro* primero mediante la escucha, para luego participar de forma más intencional en la música, asumiendo el rol de bajista.

3.1. Niveles de intención en el aprendizaje

Inspiradas por el trabajo de Rogoff (2003), decidimos explorar, junto con Susan Young (2016), la participación, el aprendizaje y el desarrollo musical en la primera infancia. Hace algunos años, centramos nuestra atención en lo que denominamos «niveles de intención en el aprendizaje» durante esta etapa del desarrollo. En un primer momento, identificamos tres niveles principales de intención en el aprendizaje:

- Nivel 1: Implícito. Este nivel se refiere a cuando los niños aprenden de forma indirecta o por «ósmosis». Por ejemplo, un niño está jugando con un juguete mientras hay música de fondo. Aunque aparentemente no preste atención a la música, está ocurriendo un proceso de aprendizaje. Los docentes de música suelen describir casos en los que el niño parece no estar involucrado en clase, pero días después los padres comentan que en casa canta todo lo trabajado en el aula. Este tipo de aprendizaje corresponde al nivel implícito.

- Nivel 2: Reactivo. En este nivel, el niño responde activamente a la música del entorno, ya sea cantando, aplaudiendo, escuchando con atención o bailando. Un ejemplo típico ocurre en presentaciones musicales en vivo, como festivales o eventos al aire libre, donde se ve a un niño bailando, moviéndose con entusiasmo, hasta que es interrumpido por un adulto o pierde el interés.
- Nivel 3: Deliberado. Este nivel describe situaciones más estructuradas, como las que planteamos los docentes, cuando pedimos a los niños que realicen una acción musical concreta, esperamos una respuesta determinada y evaluamos su desempeño.

Recientemente, se ha propuesto un cuarto nivel: el nivel autoiniciado, fundamentado en observaciones propias y en los trabajos de Claudia Gluschankof (2008). Este nivel se refiere al momento en que los niños cantan, toman espontáneamente un instrumento u objeto y crean música por iniciativa propia y para su propio disfrute. En estos casos, la intención musical es clara y los niños demuestran altos niveles de autonomía. Es importante señalar que estos niveles de intención no son rígidos ni excluyentes; se superponen entre sí y los niños pueden alternar o fluctuar entre ellos. Más que una clasificación prescriptiva, deben entenderse como una herramienta para la observación y evaluación del aprendizaje musical en la infancia.

Otros académicos han desarrollado teorías, marcos y modelos completos que contemplan varios de estos niveles de intención en el aprendizaje, con el objetivo de comprender las relaciones entre la participación musical y el desarrollo.

El marco de sonidos con intención (*Sounds of Intent*), propuesto por Adam Ockelford (2016) y sus colaboradores, también se estructura en niveles, denominados, en este caso, reactivo, proactivo e interactivo. En este modelo, la participación de los niños se expande desde el centro hacia el exterior, volviéndose más sofisticada a medida que se avanza hacia las esferas externas. El marco *Sounds of Intent* fue concebido inicialmente para analizar el desarrollo musical y el aprendizaje en niños con discapacidades, aunque posteriormente se ha ampliado para su aplicación en niños con un desarrollo normotípico.

Joanne Rutkowski y Lauren Kooistra (2023) propusieron un modelo análogo, en el que el movimiento del niño se produce en dirección contraria: desde las esferas externas hacia el centro. Este proceso comienza con la exploración, continúa con la coincidencia y culmina en un nivel de apropiación (al que, personalmente, añadiría la noción de agencia).

Un ejemplo ilustrativo de participación musical se observa en una sesión de musicoterapia, donde una niña no verbal interactúa con el musicoterapeuta. Esta escena representa una poderosa manifestación de intencionalidad, comunicación y autonomía a través de la música. Incluso en este breve fragmento, pueden identificarse distintos niveles de intención en el aprendizaje.

La participación musical es un concepto complejo y multifacético. Se manifiesta en niños y jóvenes tanto de forma individual como colectiva, tiene lugar en múltiples espacios y adopta diversas modalidades –como la escucha, la interpretación o el movimiento–, constituyendo un proceso continuo. Aunque la participación musical adopta formas diversas, se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo, y, de acuerdo con el trabajo de Rogoff (2003), está culturalmente situada y relacionada con distintas funciones sociales. A esto cabría añadir que la participación musical también se conecta con procesos y actividades mediante los cuales las personas pueden unirse y desarrollar conocimiento para la acción y el cambio social.

Por todo ello, la participación musical tiene un gran potencial para empoderar a estudiantes y comunidades, y fomentar su autonomía.

4. EL BIENESTAR EN EL CONTEXTO DE LA PARTICIPACIÓN MUSICAL

Durante cerca de una década, mis investigaciones se centraron en la relación entre participación musical y mundo social, incluyendo el desarrollo social, habilidades prosociales como ayudar y compartir, el aprendizaje musical, la cognición social, entre otros aspectos. Sin embargo, la llegada de la pandemia COVID-19, y la consecuente interrupción de las dinámicas sociales habituales, marcó un cambio de enfoque en esta línea de trabajo. A partir de entonces, surgió el interrogante sobre hasta qué punto la participación musical podría no solo favorecer el desarrollo musical, sino también contribuir al bienestar de niños y jóvenes. Esta cuestión se ha convertido en el eje central de las investigaciones durante los últimos cinco años.

La pandemia de la COVID-19 generó una mayor conciencia sobre el estado de la salud mental a nivel global. En 2020 y 2021, el Laboratorio Sapiens y otras organizaciones publicaron diversos informes que alertaban sobre el deterioro generalizado del bienestar psicológico. En 2022, este mismo laboratorio presentó evidencias que indicaban un empeoramiento progresivo del bienestar mental con cada generación más joven, revelando una grave crisis de salud mental.

En su informe más reciente, el Laboratorio Sapiens recogió datos de una amplia muestra de participantes de 76 países, quienes completaron el *Mental Health Quotient* (MHQ), una medida integral de salud y bienestar mental que evalúa aspectos emocionales, cognitivos y sociales, así como el impulso vital y la resiliencia, entendidos como la capacidad para afrontar los desafíos cotidianos y funcionar eficazmente.

Según los resultados, el promedio mundial es de 63, una puntuación que se clasifica como «gestionar». Es decir, a nivel global, la población no está prosperando, sino apenas gestionando. Si bien hay países que alcanzan niveles más altos de bienestar, como Finlandia y Dinamarca, muchos otros presentan serias dificultades, lo que resulta especialmente preocupante.

Además, múltiples informes y estudios señalan un marcado deterioro de la salud mental en niños y jóvenes, un fenómeno igualmente alarmante.

Un reconocido estudio de la Universidad de Harvard sobre el desarrollo en la edad adulta, que lleva más de 80 años en curso, investiga el impacto de las relaciones humanas en el bienestar a lo largo de la vida. Existen diversas organizaciones dedicadas al estudio de la felicidad y el bienestar. Dinamarca, por ejemplo, ha realizado numerosas investigaciones en este ámbito, incluyendo el fenómeno del *hygge*. Actualmente, se están llevando a cabo estudios similares en Europa, Norteamérica y otras regiones del mundo. A medida que la esperanza de vida aumenta en muchos países, resulta fundamental comprender qué impulsa a las personas a prosperar a lo largo del ciclo vital.

Sin embargo, uno de los principales desafíos al abordar el estudio del bienestar es la ausencia de una definición única y consensuada. El *Center for Disease Control* (CDC) de Estados Unidos señala al respecto: «Si bien no hay consenso en torno a una definición única de bienestar, existe un consenso general de que, como mínimo, el bienestar incluye emociones positivas, la ausencia de emociones negativas, la satisfacción con la vida, la plenitud y el funcionamiento positivo».

Al explorar distintas concepciones de felicidad y bienestar, estudié la obra de Martin Seligman (2002). Hace algunos años, Seligman, considerado el padre de la psicología positiva, publicó el libro *Authentic Happiness* (2002).

A partir de años de trabajo clínico e investigación, propuso que la felicidad auténtica se compone de tres elementos fundamentales: (1) una vida placentera, caracterizada por el disfrute, el placer y las emociones positivas; (2) una vida comprometida, en la que se experimenta una inmersión total en actividades que generan una sensación de fluidez –inspirándose directamente en la teoría del *flow* de Mihaly Csikszentmihalyi (1991)–; y (3) una vida significativa, entendida como la participación en algo más grande que uno mismo.

Aunque esta teoría fue bien recibida, también obtuvo críticas por no considerar elementos como el logro y la maestría. En respuesta, Seligman reformuló su enfoque y publicó el libro *Flourish* (2011), en el que presenta el modelo PERMA. Este modelo define cinco componentes del bienestar: emociones positivas (*Positive emotion*), compromiso (*Engagement*), relaciones (*Relationships*), sentido (*Meaning*) y logro (*Accomplishment*). Para este autor, prosperar implica encontrar plenitud en la vida a través de la realización de actividades significativas y valiosas, así como mediante una conexión profunda con los demás. En esencia, prosperar consiste en vivir una buena vida.

4.1. El modelo PERMA en la literatura musical

Aunque existen algunos estudios en el campo de la psicología musical, son escasos los trabajos centrados específicamente en la educación musical. Esto evidencia la necesidad de seguir investigando en esta línea. Sin embargo, ya se cuenta con un conocimiento sólido en torno a los cinco componentes del modelo PERMA, la música y su relación con niños y jóvenes.

La primera letra del acrónimo, la P, hace referencia a las *emociones positivas*, un aspecto fundamental del bienestar. No resulta sorprendente que exista una abundante literatura sobre la participación musical y las emociones positivas, al menos desde principios de los años 2000, cuando muchos investigadores comenzaron a centrarse en la relación entre música y emoción.

Más recientemente, un equipo del Instituto Max Planck puso en marcha la red de investigación MUSICOVID, orientada a recopilar datos sobre experiencias musicales durante y después de la pandemia. Gran parte de estos estudios se han centrado precisamente en las emociones positivas, aunque, en los últimos años, también han surgido investigaciones sobre el placer que puede provocar la música triste, incluyendo su vinculación con mecanismos cerebrales y con la musicoterapia.

Por otra parte, con mis colegas, llevamos a cabo estudios con madres y padres que actuaban como DJ para sus hijos pequeños en el entorno doméstico. Dos de las investigaciones relacionadas, analizaron las respuestas de los niños a la música que sus cuidadores ponían en casa, utilizando un enfoque metodológico basado en el *experience sampling* o *muestreo de experiencias*.

En un primer estudio, publicado en 2021, solicitamos a 19 madres asiático-americanas con hijos menores de cinco años que ejercieran de DJ durante siete días. Se elaboraron cuatro listas de reproducción que fueron compartidas previamente en Instagram. A las participantes se les pidió que eligieran una canción cada día para sus hijos y que registraran sus reacciones. Diariamente, recibían un mensaje de texto por Instagram o Messenger con preguntas sobre sus experiencias de escucha. También se les solicitó que compartieran su percepción sobre su propio bienestar, ya que el estudio se llevó a cabo durante el confinamiento por la COVID-19. Los resultados revelaron que las madres consideraban que la música era útil para regular el estado de ánimo de sus hijos y también para promover su propio bienestar. Este estudio exploratorio

nos proporcionó las bases necesarias para diseñar una investigación de mayor alcance.

En el segundo estudio, se analizaron los efectos de la música desde la perspectiva de los padres, teniendo en cuenta diversas variables contextuales, como las canciones y listas de reproducción seleccionadas, el grado de familiaridad y preferencia por ellas, el estado de ánimo inicial, el nivel de actividad y el comportamiento de los niños. Para esta investigación, se prepararon ocho listas de reproducción que las familias pudieron explorar antes del inicio de la llamada «semana del DJ». Estas listas incluían canciones instrumentales y vocales de diferentes partes del mundo, y abarcaban una amplia variedad de géneros, como pop, rock, música infantil, música clásica, jazz y música latinoamericana.

Utilizando Instagram y el mismo paradigma que en el primer estudio, se colaboró con un reconocido programa de música para la primera infancia en Estados Unidos, lo que permitió reclutar a cerca de 2000 familias. Estos participantes completaron una encuesta inicial sobre los comportamientos e intereses musicales de sus hijos.

Posteriormente, se publicaron las ocho listas de reproducción y se programó una «semana del DJ en casa» para todos los participantes. Un total de 562 padres completaron el estudio, generando 2212 episodios de escucha. Cada día, los participantes debían responder a un breve cuestionario a través de una aplicación especializada llamada *Expiwell*, donde documentaban las reacciones de sus hijos, sus propias impresiones, las canciones utilizadas y las actividades realizadas. Al finalizar la semana, también se les pidió que completaran una encuesta de cierre.

El análisis factorial de los datos sobre el uso de la música con niños pequeños, según lo reportado por los padres, identificó cuatro factores principales: (1) entretenimiento y participación activa, (2) escucha habitual de fondo, (3) regulación del estado de ánimo y relajación, y (4) apreciación artística y creatividad. Entre ellos, el entretenimiento, el baile y el uso de música de fondo fueron los más mencionados, y se relacionan estrechamente con ciertos niveles de intención en el aprendizaje musical.

Es relevante destacar que, en el 75 % de los episodios de escucha, los padres informaron cambios en el estado de ánimo y el comportamiento de sus hijos. Además, los efectos percibidos fueron más positivos cuando las listas de reproducción eran más populares entre los niños, en comparación con aquellas preferidas por los adultos de la familia, cuya influencia resultó ser menor de lo esperado. También se observó que la música más enérgica producía efectos más significativos, especialmente cuando los niños ya se encontraban de buen humor.

Finalmente, como era previsible, los padres que reportaron mayores niveles de bienestar personal también percibieron efectos más positivos de la música en el estado de ánimo y comportamiento de sus hijos. Es decir, el estado emocional de los progenitores influyó directamente en la forma en que interpretaron la experiencia musical de sus hijos.

En relación con esto, también se llevó a cabo un estudio con adolescentes de Los Ángeles para analizar el desarrollo positivo juvenil y su participación musical. En esta investigación, se solicitó a los adolescentes que participaran en un muestreo de experiencias, utilizando un formato similar al del estudio del DJ.

Doce adolescentes completaron diez publicaciones en diez días sobre sus experiencias musicales cotidianas, incluyendo motivos para escuchar música, personas con quienes compartían esos momentos, entre otros aspectos. Se observó que la mayoría escuchaba música diariamente, con una duración

que oscilaba entre unos minutos y hasta tres horas, utilizando principalmente plataformas de *streaming* y, en su mayoría, en soledad, a diferencia del estudio del DJ, que se realizaba en compañía de los hijos.

Asimismo, se encontró que los adolescentes que escuchaban música a diario, o que reportaban tener un buen día o sentirse bien consigo mismos, también manifestaban con mayor frecuencia sensaciones de felicidad tras escuchar música. Este hallazgo guarda un paralelismo con las respuestas de los padres en el estudio del DJ, sugiriendo que cuando una persona se siente bien, tiende a percibir un mayor impacto positivo de la música. Este fenómeno merece ser explorado en futuras investigaciones.

En el estudio PYD con adolescentes, también se les pidió que compartieran información sobre la música que escuchaban, sus artistas preferidos y el papel que la música desempeñaba en sus vidas. Si bien las experiencias de escucha y los artistas mencionados fueron diversos, BTS –grupo surcoreano de música K-pop– fue citado por el 12 % de los 120 estudiantes participantes, posiblemente influenciado por el hecho de que la banda se encontraba de gira en la ciudad durante el periodo de recolección de datos. A pesar de esta variedad, un aspecto común en sus respuestas fue el uso de la música como herramienta para fomentar emociones positivas.

De forma complementaria, en un estudio informal realizado anualmente con una clase numerosa que imparto en Los Ángeles, suelo preguntar a más de cien estudiantes por sus artistas favoritos y las últimas canciones que han escuchado. Los resultados, representados en los gráficos, muestran una notable dispersión: no existe un consenso claro, y se obtienen casi cien respuestas distintas. En el gráfico, esto se refleja en numerosas porciones con solo un 1 % de representación. Las cifras más elevadas, como el 6 %, corresponden a artistas como SZA –una reconocida cantante y compositora estadounidense cuya música fusiona R&B, soul y hip-hop–, y suelen coincidir con giras recientes en la ciudad o lanzamientos musicales recientes. No obstante, una vez más, cuando se les pregunta por los motivos por los cuales escuchan música, la respuesta más común se relaciona con la autorregulación emocional y la búsqueda de bienestar personal.

Volviendo a la propuesta de Martin Seligman, las emociones positivas desempeñan un papel fundamental en la experiencia musical, especialmente en lo que se ha denominado escucha conectada. Es importante señalar que la escucha y la apreciación musical tienden a ser cada vez más individualizadas. Dado el interés por el desarrollo, una de las líneas de investigación que he seguido se centra en analizar cómo el proceso de escucha musical evoluciona a lo largo del desarrollo: desde la escucha compartida en el hogar o en la escuela durante la infancia, hasta comportamientos más individualizados en etapas posteriores. Sin embargo, experimentar emociones positivas se mantiene como un objetivo común en todas las edades.

Pasando al siguiente componente del modelo PERMA, la letra E representa el compromiso. Este se refiere al grado en que una persona se encuentra absorta en una actividad o conectada profundamente con el entorno. En niveles elevados, este estado se conoce como « flujo »: una experiencia en la que la persona está tan inmersa en la actividad que pierde la noción del tiempo y, en cierta medida, del yo.

Existe una amplia literatura sobre la relación entre la interpretación musical y el estado de flujo, así como sobre la práctica musical y la autoeficacia. Algunos investigadores han cuestionado si el flujo debe entenderse como un estado puntual o como un rasgo de personalidad, es decir, si ciertas personas tienden a experimentarlo con mayor frecuencia. Otros estudios han abordado la actividad cerebral de músicos expertos durante episodios de flujo. También se ha investigado el flujo en el contexto de la escucha musical.

Desde una perspectiva del desarrollo, se han identificado indicadores de flujo que aparecen desde la primera infancia. Como demuestran estos estudios y, siguiendo a Seligman (2011), estar completamente comprometido con una actividad significativa es esencial para el bienestar. Además, el flujo puede darse en contextos educativos, lo que resalta su relevancia en el ámbito del aprendizaje y el desarrollo musical.

El siguiente componente del modelo PERMA son las relaciones. Este elemento se refiere a sentirse querido, apoyado y valorado por los demás, así como a establecer vínculos positivos con otras personas. Como afirman algunos autores, «los demás importan». Este componente resulta particularmente intuitivo en el ámbito de la educación musical, ya que esta se configura esencialmente como una práctica relacional. La enseñanza y el aprendizaje musical involucran una red compleja de actores: desde docentes y estudiantes, hasta padres, familias, comunidades, compañeros y otros participantes.

En este sentido, cabe mencionar la participación de Pablo Dávila en un importante estudio que actualmente desarrollamos en Estados Unidos, centrado en las creencias de los padres sobre la enseñanza y el aprendizaje musical de sus hijos en la educación secundaria. Existen numerosos ejemplos visuales y audiovisuales que ilustran la conexión entre música y relaciones interpersonales. Uno de ellos es un vídeo del cantante francocanadiense Vincent Vallière interpretando una canción que escribió para su hija Lili cuando era pequeña. En esta grabación, canta junto a ella, ahora adolescente. Este vídeo constituye, en mi opinión, una representación poderosa del papel mediador que puede desempeñar la música en las relaciones humanas.

Durante los últimos cinco años, he trabajado también en un proyecto titulado *Musicking the Margins: Possible Selves in Brazilian Music Sociomusical Programs*, en colaboración con mi colega Graziela Bortz. En este estudio, entrevistamos a 32 músicos provenientes de contextos desfavorecidos que participaron en programas de música comunitaria –como El Sistema, entre otros– y que posteriormente accedieron a universidades públicas. Además de las entrevistas cualitativas, el estudio incluyó la recolección de datos cuantitativos mediante escalas de locus de control y resiliencia. Uno de los hallazgos más relevantes fue el papel decisivo que desempeñaron los educadores en la trayectoria vital de estos músicos. En muchos casos, se trató de docentes que ofrecieron apoyo material, como el préstamo de instrumentos o la provisión de alimentos. Sin embargo, el aspecto más significativo fue la dimensión simbólica y emocional: aquellos profesores que vieron a sus estudiantes, que soñaron junto a ellos y creyeron en su potencial. André, un estudiante de São Paulo, expresó: «Diría que mis profesores fueron como un puente para llegar donde estoy hoy, porque me brindaron todo el apoyo que necesito. Vieron en mí lo que antes no veía, y ahora veo un poco mejor» (testimonio 1).

Como es sabido, existe una vasta literatura sobre estudiantes en situación de vulnerabilidad que no son reconocidos o valorados adecuadamente, y sobre docentes que mantienen expectativas limitadas en función del origen social o económico de sus alumnos. En este contexto, el papel de los profesores que creen en sus estudiantes se revela como fundamental. Este tipo de relación educativa, en la que la música actúa como catalizadora de vínculos y transformaciones personales, resulta familiar para quienes se dedican a la enseñanza musical.

El componente siguiente, la M de PERMA, representa *meaning* (significado o sentido). Este se refiere a tener un propósito en la vida, una dirección clara, sentir que la existencia es valiosa y merece ser vivida, así como a la capacidad de conectarse con algo más grande que uno mismo o con una meta personal significativa. En otras palabras, el sentido proporciona la convicción de que la vida importa.

También en el campo de la educación musical existen numerosas investigaciones que abordan la relación entre la participación musical y el sentido. En este punto cabe destacar dos obras especialmente elocuentes: una de Fung y Lambert (2024), quienes analizan la participación musical a lo largo de la vida, y otra de Pitts (2005), quien describe dicha participación como un proceso de aprendizaje activo y colectivo, desarrollado principalmente en contextos extraescolares. A partir de una extensa recopilación de datos, Pitts (2005) identificó siete categorías emergentes vinculadas al significado que las personas atribuyen a su participación musical: afirmación y confianza, promoción del repertorio, creación musical colectiva, adquisición de habilidades, interacción social, evasión de la rutina cotidiana, y plenitud o placer espiritual. Estas categorías guardan una clara correspondencia con varios de los puntos abordados anteriormente, lo que evidencia las múltiples dimensiones a través de las cuales la música contribuye al sentido vital de las personas.

El último componente del modelo PERMA es el logro (*accomplishment*). Este puede entenderse de forma objetiva, como la obtención de reconocimientos o premios, pero también incluye dimensiones subjetivas, como los sentimientos de maestría personal y logro. En el campo de la educación musical, existen diversos estudios sobre logros musicales, especialmente desde la década de 1980. Uno de ellos, realizado por Chrysa Kovach, se centró en personas con implantes cocleares que participaron en un grupo musical comunitario llamado *The CI Music Hour* (2022). En este estudio, Kovach (2022) utilizó el modelo PERMA para analizar las respuestas de los participantes, y observó que 48 de ellas se relacionaban específicamente con la dimensión de logro. Algunos testimonios de los participantes ilustran este punto: «Para mí, fue prácticamente un logro tocar algo, aunque fuera golpear un tambor, así que fue un reto, así que supongo que es divertido» (testimonio 2). «No me quedo de brazos cruzados esperando que las cosas mejoren. Realmente estoy tratando de hacer cosas que tal vez nunca haya hecho antes, como tocar escalas para que mis dedos realmente puedan sentir los lugares correctos» (testimonio 3).

Mi colaboración con este grupo en particular me ha permitido aprender mucho sobre la relación entre participación musical y bienestar. Es importante recordar que los implantes cocleares fueron diseñados originalmente para facilitar la comprensión del habla, no para la percepción musical. Por tanto, las personas con pérdida auditiva que reciben estos dispositivos atraviesan un período de adaptación, en el que deben reorganizar su percepción auditiva y reaprender a escuchar. He tenido la oportunidad de asistir a varias sesiones de este grupo musical comunitario, y resulta especialmente revelador escuchar a los participantes describir lo distinta que les resulta la música, así como el esfuerzo consciente que realizan para comprenderla y disfrutarla nuevamente.

5. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En definitiva, a lo largo de este recorrido hemos examinado cómo la participación musical evoluciona a medida que se avanza en el desarrollo. Se ha observado que existen diferentes niveles de intención en el aprendizaje musical, y que, con la llegada a la adolescencia, la participación en la escucha tiende a volverse más individualizada. Asimismo, los datos recopilados en nuestros estudios muestran que el bienestar personal está asociado con la percepción de los efectos de la música. Es decir, sentirse bien con uno mismo puede influir en cómo se experimenta la música y en el impacto que esta tiene, tanto en la misma persona como en los demás. Este fenómeno podría extenderse también al ámbito educativo: los docentes que gozan de bienestar personal podrían tener percepciones distintas

–posiblemente más positivas– sobre las experiencias musicales de sus estudiantes.

Del estudio de DJ, aprendimos además que ciertas características de la música están vinculadas a la percepción de sus efectos en el bienestar. Esto refuerza la idea de que no solo el estado emocional de quien escucha es relevante, sino también las cualidades propias de la música seleccionada. Por otro lado, se ha demostrado cómo la participación musical se relaciona con los distintos componentes del modelo PERMA: emociones positivas, compromiso, relaciones, sentido y logro. A pesar de esta evidente conexión, existen aún muy pocos estudios que exploren la aplicación del modelo PERMA en el contexto de la educación musical. Lo que sí resulta claro es que el papel del educador es central en el fomento de la participación musical, ya que las relaciones interpersonales constituyen un pilar fundamental en cualquier proceso educativo relacionado con la música.

De cara al futuro, surgen interrogantes relevantes tanto para la investigación como para la práctica docente: ¿Cómo puede la enseñanza y el aprendizaje musical fomentar el desarrollo personal de manera integral? Si bien conocemos los componentes de PERMA por separado, queda por investigar si es posible promover la mayoría –o incluso la totalidad– de estos componentes de manera simultánea. Asimismo, conviene reflexionar sobre las prácticas pedagógicas actuales: ¿existen formas de enseñanza musical que, en lugar de fomentar el bienestar, lo dificultan o incluso lo perjudican?

Un ejemplo de esta última cuestión lo encontramos en los testimonios de algunos de mis estudiantes, quienes relatan haber abandonado la música tras comentarios desalentadores sobre su capacidad musical. Muchos ven mi curso como un primer paso para reconectar con la música. Este tipo de experiencias plantea la necesidad de revisar críticamente nuestras prácticas educativas y sus efectos a largo plazo sobre el bienestar y el sentido de pertenencia de nuestros alumnos.

Desde una perspectiva del desarrollo, también es necesario ampliar la investigación, ya que el modelo PERMA fue concebido originalmente para adultos y no necesariamente responde a las particularidades del desarrollo infantil y juvenil. Por tanto, se requiere una adaptación crítica del marco a las diferentes etapas del ciclo vital.

Otro aspecto a tener en cuenta es el bienestar de los propios músicos. Como ha señalado Musgrave (2022), gran parte de la investigación se ha centrado en los efectos de la música sobre el bienestar de la población general, sin prestar suficiente atención a las condiciones y desafíos que enfrentan los profesionales de la música. La música es, en muchos casos, una profesión precaria, y es crucial que también indaguemos cómo estos profesionales pueden beneficiarse del conocimiento generado en torno a la música y el bienestar.

Por último, y en sintonía con uno de los temas centrales de este texto, es importante repensar el concepto de inclusión. A menudo, la inclusión se reduce a la simple incorporación de individuos a espacios ya existentes. No obstante, como han argumentado Yerichuk y Krar (2019), la inclusión debería entenderse desde una perspectiva de participación activa, especialmente en lo que respecta a grupos no dominantes. En este sentido, una pregunta clave para continuar reflexionando en los próximos días es: ¿cómo pueden nuestros espacios de aprendizaje fomentar la participación musical y el bienestar desde un enfoque verdaderamente inclusivo?

REFERENCIAS

Cho, Eun y Beatriz Ilari. 2021. «Mothers as home DJs: Recorded music and young children's well-being during the COVID-19

pandemic». *Frontiers in Psychology*, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.637569

Cho, Eunju, Peter Miksza y Beatriz Ilari. En revisión. «Music listening and young children's mood and behavior: The Parents as Home DJs study». *Child Development*.

Clayton, Martin. 2016. «The social and personal functions of music in cross-cultural perspective». En *Oxford Handbook of Music Psychology*, eds. Susan Hallam, Ian Cross y Michael H. Thaut. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0004

Csikszentmihalyi, Mihaly. 1991. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper & Collins.

Fung, Victor y Lisa Lehmberg. 2024. *Meanings of Music Participation: Scenarios from the United States*. Nueva York: Routledge.

Gluschankof, Claudia. 2008. «Musical expressions in Kindergarten: An intercultural study?». *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4) https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.4.217

Hansen, Niels y Melanie Wald-Fuhrmann. s. f. *MusiCOVID: An international research network*. Max Planck Institute. https://www.aesthetics.mpg.de/en/research/department-of-music/musicovid-an-international-research-network.html

Ilari, Beatriz y Gabriela Bortz. En prensa. *Musicking the Margins: Possible Selves in Brazilian Sociomusical Programs*. Oxford: Oxford University Press.

Ilari, Beatriz y Eun Cho. 2023. «Musical participation and positive youth development in middle school». *Frontiers in Psychology*, 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056542

Koelsch, Stefan. 2011. «From social contact to social cohesion: The 7Cs». *Music and Medicine*, 5(4): 204-209.

Kovach, Chrysa, Julianne Papadopoulos, Beatriz Ilari y Ray Goldsworthy. 2022. «The CI Music Hour: Building community and promoting well-being through music appreciation». *International Journal of Community Music*, 15(3): 365-383.

Musgrave, George. 2022. «Music and wellbeing vs. musicians' wellbeing: examining the paradox of music-making positively impacting wellbeing, but musicians suffering from poor mental health». *Cultural Trends*, 32(3): 280-295.

Pitts, Stephanie. 2005. *Valuing Musical Participation*. Farnham: Ashgate.

Pingfong. 2016. *Baby Shark*. https://www.youtube.com/watch?v=XqZsoesa55w

Rogoff, Barbara. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.

Rutkowski, Joanne y Lauren Kooistra. 2023. «The validity and efficacy of Spheres of Musical Understanding: A fluid, situation and context-specific model». *International Journal of Music in Early Childhood*, 16(1): 37-49.

Sapien Lab. s. f. *The six dimensions of mental health in the MHQ*. https://sapienlabs.org/mhq/

Seligman, Martin. 2002. *Authentic Happiness*. Nueva York: Free Press.

Seligman, Martin. 2011. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. Nueva York: Simon & Schuster.

Smith, Curt. 2020, 4 de abril. *Mad World* performed by Curt Smith of Tears for Fears.

https://www.youtube.com/watch?v=NEpfvTdR5-U&t=3s

Talen, Mary R. 2024. «The good life: Lessons from the world's longest scientific study of happiness». *Family Medicine*, 856(10): 684-685.

Turino, Thomas. 2008. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: University of Chicago Press.

Voyajolu, Angela y Adam Ockelford. 2016. «Sounds of Intent in the early years: A proposed framework of young children's musical development». *Research Studies in Music Education*, 38(1): 93-113.https://doi.org/10.1177/1321103X16642632

Vallière, V. 2020, 2 de abril. *Lili avec lili*. https://www.youtube.com/watch?v=hbIj1g25U18&t=1s

Yerichuk, Deanna y Justis Krar. 2019. «From inclusion to inclusivity: A review of community music scholarship». *International Journal of Community Music*, 12(2): 165-184. https://doi.org/10.1386/ijcm.12.2.165_1

Young, Susan y Beatriz Ilari. 2012. «Musical participation from birth to three: Towards a global perspective». En *The Oxford Handbook of Music Education*, vol. 1, eds. Gary McPherson y Gary F. Welch. Oxford: Oxford University Press.

2 INVESTIGACIÓN Y TRANSFERENCIA EN EDUCACIÓN MUSICAL: EXPERIENCIAS EN CLAVE COLABORATIVA

Ocaña-Fernández, Almudena[1]; Olvera-Fernández, Javier[2]; Reyes-López, Mª Luisa[3]

[1]*Universidad de Granada, aocafer@ugr.es*; [2]*Universidad de Granada, kdiar@correo.ugr.es*; [3]*Universidad de Granada, mlreyes@ugr.es*

RESUMEN

En este capítulo se presentan dos experiencias de transferencia del conocimiento en educación musical desarrolladas desde el grupo de investigación ICUFOP de la Universidad de Granada: la Escuela de Música Gorgoritos y el Laboratorio Pedagógico PedaLAB. Ambas experiencias responden al reto de superar el modelo unidireccional de transferencia desde la universidad hacia la escuela, apostando por un enfoque colaborativo y horizontal. El objetivo principal es construir conocimiento con y desde la práctica docente, reconociendo a los y las profesionales de la educación como investigadores. La metodología empleada se basa en la investigación colaborativa, centrada en la co-construcción de saberes, la observación sistematizada de la práctica y el diálogo interdisciplinar. Los resultados evidencian una transformación del modelo de investigación y transferencia, generando valor social y educativo real en los contextos donde se aplican. Se concluye que esta perspectiva permite una democratización de la investigación educativa, fomenta el desarrollo profesional docente y fortalece el vínculo entre universidad y escuela.

Palabras clave: educación musical; transferencia de conocimiento; investigación colaborativa; prácticas docentes.

1. REPENSANDO LA TRANSFERENCIA EN EDUCACIÓN

En la última década, la transferencia se ha consolidado como otra de las funciones principales de la Universidad, junto a la docencia y la investigación. Convivir con esta nueva tarea nos exige repensar este concepto especialmente desde las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades pues, tradicionalmente, ha estado vinculado a disciplinas científico-técnicas y ha sido concebido desde una lógica unidireccional, en la que el conocimiento generado en los contextos académicos se aplicaba de manera directa al ámbito productivo.

Desde esta perspectiva lineal, la transferencia se identifica con la transmisión de conocimiento, tarea que, desde el área de Educación Musical, ya acostumbrábamos a realizar. A la publicación de textos en formato artículo o libro se ha unido la creación de materiales didácticos, vídeos, *podcasts*, notas de prensa, etc. con la intención de llegar a un mayor número de personas que pudieran estar interesadas en nuestros resultados de investigación.

Pero, aunque hemos diversificado las maneras de comunicar la actividad investigadora, y este tipo de transmisión puede tener valor de transferencia, es importante no perder de vista que para que la transferencia sea

efectiva es necesario que ese conocimiento se transforme en un valor social, cultural y/o económico que repercuta en el bienestar de las personas. Tal y como apuntan Santos et al. (2020), estaríamos hablando de transferencia cuando esos resultados, procedimientos, procesos y/o productos tienen un impacto verificable en un campo o esfera social siendo posible evaluar sus efectos. En el contexto educativo, este valor se materializa cuando el conocimiento transferido se utiliza activamente para mejorar la práctica en el aula, elevando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Así que se hace necesario generar modelos de transferencia que promuevan una mayor comunicación entre quienes producen el conocimiento y las personas que lo van a utilizar. Incluso, Becheikh et al. (2010), van más allá apuntando la necesidad de generar una mayor interacción para promover procesos de co-construcción de conocimiento situado. Según Touriñán (2022, 69) «la transferencia de conocimiento tiene que entenderse necesariamente como un asunto de acciones y no sólo como un asunto de conocimientos», lo que implica abandonar un modelo de transferencia lineal para apostar por uno en red, donde se involucren activamente la universidad, la escuela, la administración pública y la comunidad siguiendo el modelo de *cuádruple hélice*.

Este modelo de transferencia exige repensar la investigación educativa que se hace desde la universidad y que, tal y como apuntan Vila y Sierra (2022), en muchas ocasiones tiene un marcado carácter utilitarista que busca ofrecer soluciones descontextualizadas a docentes que están en la práctica sin tener en cuenta sus realidades particulares. Por tanto, el éxito de la transferencia de conocimiento va a depender de nuestra capacidad para generar marcos de colaboración que promuevan la creación y aplicación compartida del conocimiento. Para que esto suceda, es fundamental repensar la cultura de la investigación que actualmente prevalece en el ámbito educativo.

La Universidad ha sido la encargada de definir una cultura de la investigación que se ha construido al margen de la Escuela, lo que ha provocado cierta desafección por parte del profesorado que la considera una tarea ajena. Este hecho resulta paradójico si tenemos en cuenta que son ellos y ellas quienes, de manera natural, desarrollan procesos de investigación a diario en sus aulas cuando observan, analizan y revisan su acción pedagógica.

Esta cultura de la investigación no solo ha determinado quién estaba o no capacitado para investigar sino también el qué y el cómo. Las temáticas, alejadas de la práctica cotidiana, que son construidas por profesionales externos que no conocen los procesos y situaciones que se dan en el aula, pueden explicar que el profesorado perciba los resultados de estas investigaciones como artificiales, inaccesibles o de escasa utilidad para su práctica diaria (Murillo y Perines 2017). Además, el carácter extractivista de las investigaciones provoca cierta desconfianza en el profesorado que se ha acostumbrado a que los equipos de investigación lleguen a las aulas, recojan datos y luego nunca más sepan de ellos.

El modelo actual de investigación limita la transferencia de conocimiento de dos maneras: por una parte, los espacios donde se comunican los resultados de la investigación son ajenos al profesorado, lo que dificulta que el conocimiento llegue a quienes más lo necesitan y, por otra, las investigaciones en las que participan no suelen incluir un mecanismo de retroalimentación o devolución que ofrezca resultados útiles y aplicables al contexto educativo estudiado.

Repensar esta cultura de la investigación permitiría también superar la cultura de la innovación que se ha instaurado en la mayoría

de los centros educativos y que atiende a un régimen de performatividad (Arkhipenka et al. 2018), en el que el esfuerzo se centra en desarrollar y visibilizar prácticas educativas innovadoras, más que en analizar y reflexionar sobre las fortalezas y debilidades.

Esta situación, en la que se observan tensiones derivadas de la insuficiente valoración del conocimiento generado a partir de la práctica y su subordinación al saber académico, no alerta sobre la necesidad de desarrollar investigaciones con y desde la escuela (Penuel et al. 2015), que permitan superar el modelo de transmisión que identificamos con el concepto tradicional de transferencia.

En el grupo de *Investigación del Currículum y Formación del Profesorado ICUFOP* siempre hemos buscado la manera de minimizar la distancia entre la investigación y la práctica educativa. Entendemos que nuestra labor como investigadoras de una institución universitaria pública que desarrolla su labor en contextos educativos no debe de perder de vista la atención a la transferencia del conocimiento que genera. Con este propósito, hemos puesto en marcha dos proyectos que describimos a continuación, y que representan dos ejemplos de transferencia en Educación Musical: la *Escuela de Música Gorgoritos* (*spin-off* de la Universidad de Granada) y el *Laboratorio Pedagógico PedaLAB* también vinculado a esta universidad (Ocaña-Fernández et al. 2023).

2. LA *ESCUELA DE MÚSICA GORGORITOS*: UN MODELO DE TRANSFERENCIA EN EDUCACIÓN

El origen de la Escuela de Música Gorgoritos se sitúa en el año 2006 cuando ponemos en marcha en la Facultad de Ciencias de la Educación el Aula de Educación Musical para niños y niñas, un espacio donde hijos e hijas del profesorado universitario acudían a recibir clases de iniciación a la música.

Esta aula estuvo vinculada a la investigación desde un inicio, pues servía como observatorio de buenas prácticas para estudiantes de magisterio. Articulamos esta iniciativa a través de un proyecto de innovación. En este contexto, el estudiantado acudía a observar las sesiones que después se analizaban en las clases y servían para ir construyendo conocimiento desde el análisis de la práctica. Paralelamente, el Aula de Educación Musical comenzó también a ser un lugar de desarrollo profesional para algunas estudiantes, quienes comenzaron a participar como docentes a medida que aumentaba el número de niños y niñas que acudía.

Entre los años 2015 y 2018 el proyecto fue seleccionado como estudio de caso en la investigación titulada «ECOEC. Ecologías de aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía (EDU2014-51961-P)» que fue financiada por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia. En el análisis de las prácticas pedagógicas que se llevaban a cabo en el Aula de Educación Musical se identificaron elementos que atendían a la potencialidad de la música como mediación educativa en el desarrollo de las dimensiones física, cognitiva, social y emocional del ser humano. Además, se puso en valor los procesos metodológicos que el profesorado desarrollaba en esta aula, así como la repercusión de los aprendizajes realizados en otros contextos en los que participaban los niños y las niñas que asistían a las sesiones (Ocaña-Fernández y Reyes-López 2018).

Este trabajo de observación se fue sistematizando con la construcción colaborativa de una «guía de observación de la experiencia musical» (Reyes-López et al. 2023). La guía se elaboró a partir de la revisión de la literatura y la reflexión sobre la práctica. De una parte, permite analizar experiencias educativas y

aportar evidencias acerca de qué se aprende, cómo se aprende y qué repercusión tiene lo que se aprende cuando desarrollamos una actividad musical. Y de otra, nos sirve como instrumento para que el docente que investiga pueda mejorar su propia práctica a partir de la observación sistematizada y la reflexión.

Su utilidad no solo reside en la posibilidad de comprensión de la experiencia musical por parte del investigador, sino también por parte de los y las docentes que la pueden incorporar en su trabajo diario como herramienta para el análisis y mejora de su actividad profesional y para la formación inicial del profesorado.

La guía, concebida originalmente para el uso de investigadores externos, se ha incorporado progresivamente como una herramienta fundamental para el profesorado de Gorgoritos que ahora integran la investigación de manera natural en su práctica diaria, observando y analizando lo que ocurre en el aula para, a partir de ese conocimiento, mejorar sus procesos educativos.

Así, esta red de trabajo colaborativo se transforma en una organización que aprende, incrementando su capacidad de acción y superando la fragmentación de las prácticas individuales y esporádicas. Al articular la investigación como un componente inherente a la práctica profesional, se fomenta la mejora continua y la innovación en los procesos educativos. Este enfoque crea un sistema dinámico, intrínsecamente ligado a nuevas formas de aprendizaje y desarrollo profesional (Reyes-López y Ocaña-Fernández 2024).

La creación del *spin-off* en el curso 2020/2021 supone el reconocimiento por parte de la Universidad de Granada de Gorgoritos como un modelo de transferencia, en el que se desarrollan procesos de investigación colaborativa entre docentes en la práctica e investigadoras e investigadores externos. El trabajo de investigación realizado no solo repercute directamente en las familias usuarias de la escuela, sino también en las escuelas infantiles de la provincia de Granada a las que presta servicio y las instituciones de promoción de la música, culturales y educativas con las que establece una colaboración sistemática.

En este modelo, las familias se convierten en parte activa de los procesos de transferencia. A través de una comunicación constante sobre lo que sucede en el aula logran una comprensión más profunda del proyecto. Esto no solo refuerza el valor educativo de la música, sino que también permite a los padres y madres trasladar esos aprendizajes a otros contextos. De esta manera, Gorgoritos contribuye a una pedagogía que revaloriza el papel de la cultura y la música en una sociedad que, con frecuencia, no les otorga la importancia que merecen.

Otra extensión de esa transferencia se realiza a través de la formación de docentes de Educación Infantil y de Educación Musical Temprana con los cursos de formación que se desarrollan en los centros de profesorado o en programas formativos de reconocido prestigio nacional como los Cursos Manuel de Falla. En estos cursos no solo se enseñan estrategias metodológicas, sino que también se introducen los procesos de investigación como herramienta indispensable del docente a través de la guía de observación anteriormente citada. La formación de docentes no se limita a los espacios de formación inicial y continua, sino que se amplía a las titulaciones de postgrado. A través de la participación de las investigadoras relacionadas con Gorgoritos en diversos programas de Máster y Doctorado han llevado a cabo trabajos que refuerzan la cultura de vinculación de la investigación con la práctica educativa. Se realiza así un esfuerzo sostenido que busca enriquecer la teoría y la indagación científica a partir de las experiencias y necesidades de la práctica educativa.

La rigurosidad del trabajo de investigación, unida a la cultura de colaboración, ha posibilitado la inclusión de Gorgoritos como sede oficial de la formación de profesorado de la red internacional Música in Culla® en España. Esta red promueve una metodología educativa para el desarrollo integral de niños y niñas a través de la música, agrupando a asociaciones y entidades de diferentes países y que se basa en los trabajos de investigación realizados por Edwin Gordon, Beth Bolton y Paola Anselmi.

Así, este es un espacio que favorece el encuentro cotidiano entre Universidad, Escuela y Comunidad con repercusión internacional y a través de la investigación sobre la acción. Una investigación que está liderada por sus docentes y que se realiza en colaboración con investigadoras del grupo ICUFOP de la UGR.

3. EL LABORATORIO PEDAGÓGICO PEDALAB: UN ESPACIO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Habiendo tenido la experiencia de realizar procesos de investigación colaborativa en un espacio de educación no formal como Gorgoritos, el reto ahora estaba en generar procesos similares en la educación formal con el propósito de tejer redes de colaboración entre Escuela y Universidad.

Esta posibilidad apareció cuando desarrollábamos otro proyecto de I+D titulado «NOMADIS. Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria (RTI2018-097144 -B-I00)». Si las prácticas disruptivas en educación iban a ser nuestro objeto de estudio, también las maneras de investigar tenían que ser diferentes a las que habíamos utilizado anteriormente. Desde ICUFOP siempre hemos sido muy respetuosas con las consideraciones éticas de la investigación. El consentimiento informado al inicio, la negociación en el proceso y la devolución de informes en la fase final, pero fuimos observando cómo esta manera de proceder no eliminaba totalmente la distancia entre el equipo investigador y el equipo de docentes que se implicaban en las investigaciones que realizábamos, así que, en esta ocasión, nos dispusimos a explorar la posibilidad de generar un espacio que permitiera construir procesos de investigación colaborativa.

En ese momento, conocimos iniciativas de Ciencia Ciudadana y de Laboratorios Ciudadanos que habían emergido como lugares que permitían conectar personas de distintos campos de conocimiento con el propósito de poner en diálogo diferentes saberes. Además, eran espacios para la experimentación, la creatividad y el ensayo de nuevas fórmulas de participación ciudadana y su esencia era la acción colaborativa, abierta y vinculada al desarrollo de bienes comunes (Escaño 2013; Pascale y Resina 2020). Estos laboratorios nos sirvieron de inspiración para la creación del Laboratorio Pedagógico PedaLAB que inició su andadura en enero de 2021 gracias al impulso institucional del Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020. La financiación del proyecto «El laboratorio pedagógico como motor para la inclusión de la comunidad educativa en la etapa de la ESO: evaluación e implementación de prácticas emergentes y disruptivas (B-SEJ-374-UGR18)» posibilitó la puesta en marcha de este laboratorio en sus primeros dos años de vida, que después continuó su actividad gracias a un proyecto de innovación financiado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada y un proyecto de investigación avalado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

El Laboratorio PedaLAB se presentó como un espacio de encuentro entre profesionales de la educación de diferentes instituciones para

la construcción de un diálogo de saberes y, a partir de ese diálogo, poner en marcha procesos de formación, investigación y transferencia en educación.

La fase inicial de la actividad del Laboratorio se acometió en el primer trimestre del año 2021 y consistió en una convocatoria, a través de distintas redes, para generar un encuentro virtual donde docentes de educación formal y no formal, pertenecientes a diferentes etapas y áreas, abordaran algunos de los desafíos y necesidades de sus contextos de trabajo. En ese «cibercafé» se dialogó sobre la importancia de la investigación como proceso para la mejora de la práctica docente, el arte como mediación educativa y la necesidad de generar redes de intercambio. Así que fueron esos temas los que se pusieron en la hoja de ruta del Laboratorio. Se articularon dos tipologías de actividades: *a*) seminarios de experiencias donde los docentes comunicaban las prácticas que estaban desarrollando en sus centros y que sirvieron para iniciar esa red de intercambio que demandaban; y *b*) conferencias y tertulias con personas expertas que permitían atender a las necesidades o deseos específicos de formación advertidos por el profesorado.

Fue, precisamente, en uno de esos encuentros de intercambio donde emergió un interés común en torno a la incorporación de las preferencias musicales del alumnado en el aula y las contradicciones que se planteaban en relación con la utilización de ciertas músicas que no parecían apropiadas para el contexto escolar. La necesidad de entender estos procesos y hacerlos desde un posicionamiento educativo crítico, favoreció la iniciativa de llevar a cabo una investigación colaborativa. De esta manera la figura del docente-investigador (Stenhouse 1984) se ponía en el centro como el responsable de visibilizar el componente de investigación que existe de manera natural en la vida cotidiana del aula, y llevarlo a un nivel más avanzado a través de un proceso de sistematización.

Esta investigación colaborativa se inició con un proyecto piloto que permitió identificar el marco conceptual, las preguntas, la metodología, las herramientas de recogida de información y análisis que servirían para construir un proyecto de investigación titulado «Identidades musicales y valores democráticos en el aula: implicaciones educativas del uso de las preferencias musicales del alumnado (PIV-021/22)» que fue financiado por la Junta de Andalucía y que ha sido el eje central de la actividad del Laboratorio. La transferencia de la actividad de esta red se ha realizado a través de su página web, canal de YouTube, redes sociales,[1] así como mediante la participación en diferentes encuentros académicos y formación para el profesorado, la redacción de un texto[2] y la celebración del I y II Encuentro PedaLAB[3] en modalidad presencial en mayo de 2024 y 2025. Pero lo más importante es la transferencia que se ha realizado en los centros educativos y comunidades en los que participan los y las docentes del Laboratorio donde se ha observado esa transformación del conocimiento en valor social.

Actualmente, la actividad del Laboratorio es híbrida ya que se articulan actividades *online*, sobre todo las relacionadas con la investigación colaborativa que desarrolla el grupo estable de docentes-investigadores, y, por otro lado, la actividad presencial vinculada principalmente a la formación que se desarrolla desde La Madraza, Centro de Cultura

1. Canal de Telegram: https://t.me/joinchat/Tm_ATQ9TzB1MJasV
   Web: https://sites.google.com/go.ugr.es/pedalab-ugr
   Canal de YouTube: https://www.youtube.com/@pedalabugr5104/streams
   Bluesky: @pedalabugr.bsky.social
2. Ocaña-Fernández, A. (coord.). 2023. *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa.* Octaedro.
3. https://lamadraza.ugr.es/evento/i-encuentro-pedalab-2024/
   https://lamadraza.ugr.es/evento/ii-encuentro-pedalab/

Contemporánea de la UGR. La Madraza, pertenece al Vicerrectorado de Extensión, Patrimonio y Relaciones Institucionales y desde septiembre de 2023 invitó al Laboratorio a formar parte su Área de Educación, Mediación y Extensión en el Territorio.

En este Laboratorio hay una organización distribuida, donde no hay saberes de primera, ni actores y actrices indiscutibles, ni roles decisivos ya que, ese bien común que es la educación, exige un ensamblaje de heterogeneidades (Lafuente 2022). Desde una escucha atenta y un diálogo horizontal se ha encontrado un lenguaje habitual que elimina las jerarquías y favorece las relaciones desde el respeto, la humildad, la honestidad y el compromiso con la profesión docente. La investigación se ha convertido en la argamasa que ha permitido construir ese puente para que escuela y universidad se encuentren y, desde una experiencia dialéctica de comprensión y acción colectiva, buscar la manera de imaginar escenarios en los que valga la pena vivir (Garcés 2020).

4. REFLEXIONES FINALES

Estos dos proyectos surgen de la preocupación por la división estructural entre la investigación y la práctica educativa que advierten Burkhardt y Schoenfeld (2003) y que provoca una escasa transferencia e impacto en los contextos educativos de la investigación que se hace desde la Universidad (Feuer et al. 2022).

Es un modelo de investigación que amplía la mirada sobre la práctica pedagógica desde una comprensión interdisciplinar que pone en juego diferentes saberes (disciplinares, prácticos y experienciales) y que permite explicar desde diversas perspectivas una misma situación, generando aprendizajes que no serían posibles desde el análisis único llevado a cabo por investigadores externos.

Estos dos ejemplos representan un cambio de paradigma en la comprensión de los procesos científicos en educación. Proponen un modelo en el que la investigación y la transferencia de conocimiento se construyen de forma colaborativa con todas las personas participantes. Este enfoque rompe las relaciones jerárquicas tradicionales entre el investigador y el profesional de la educación reconociendo a todos los miembros del equipo como iguales. De este modo, los y las profesionales de la práctica pedagógica dejan de ser meros receptores de conocimiento y se convierten en investigadores de pleno derecho que, a través de un análisis sistemático, construyen nuevos conocimientos (Gray y Campbell-Evans 2002).

Ambos proyectos han supuesto todo un desafío, pues se han tenido que ir superando dificultades principalmente relacionadas con los diferentes orígenes e identidades profesionales que en ellas confluyen, lo que ha obligado a resignificar conceptos vinculados tanto a la acción pedagógica como a la investigación. Este proceso ha sido posible gracias a la permanencia en el tiempo y la interacción responsable, comprometida y crítica de las personas que integran estos equipos y que son determinantes para su desarrollo. La confianza mutua y el compromiso se han ido generando de manera progresiva a través de las sesiones de trabajo donde lo dialógico se ha situado en el centro (Hernández-Rivero et al. 2020; Ocaña-Fernández et al. 2025a).

La investigación colaborativa ha marcado un punto de inflexión en el desarrollo profesional de quienes participan en ella. En este modelo comunitario, los beneficios se multiplican: el profesorado recibe acompañamiento, formación en investigación, validación de su práctica y un fortalecimiento de su autoestima. Para las investigadoras universitarias, este enfoque representa la oportunidad de conectar su trabajo con la realidad escolar, impulsar la transferencia de conocimiento y enriquecer su propia docencia como

formadoras de futuros docentes (Ocaña-Fernández et al. 2025b).

Observamos que la investigación que se hace con y desde los espacios educativos supera el modelo artificial e impuesto desde la institución universitaria que se va transformando en otro mucho más natural y orgánico. Ejemplos como estos contribuyen a la democratización del concepto de investigación ya que nos permiten hacernos preguntas de manera conjunta y reflexionar sobre la complejidad y retos que nos plantea la realidad cotidiana. Y, con esta otra manera de entender la investigación, los procesos de transferencia superan esa función de transmisión de conocimiento para convertirse en acciones transformadoras para el ámbito educativo. Este es, sin duda, un camino que Escuela y Universidad deben recorrer juntas.

REFERENCIAS

Arkhipenka, Volha, Susan Dawson, Siti Masrifatul Fitriyah, Sarah Goldrick, Amanda Howes y Nahielly Palacios. 2018. «Practice and performance: changing perspectives of teachers through collaborative enquiry». *Educational Research*, 60(1): 97-112. https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1421475

Becheikh, Nizar, Saliha Ziam, Moulay Othman Idrissi Fakhreddine, Yan Castonguay y Réjean Landry. 2010. «How to improve knowledge transfer strategies and practices in education? Answers from a systematic literature review». *Research in Higher Education Journal*, 7: 1-21.

Burkhardt, Hugh y Alan H. Schoenfeld. 2003. «Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded Enterprise». *Educational Researcher*, 32(9): 3-14. https://doi.org/10.3102/0013189X032009003

Escaño, Carlos. 2013. «Educación Move Commons. Procomún, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual». *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(2): 319-336. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078

Feuer, Michael J., Lisa Towne y Richard J. Shavelson. 2002. «Scientific Culture and Educational Research». *Educational Researcher*, 31(8): 4-14.

Garcés, Marina. 2020. *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

Gray, Jan y Glenda Campbell-Evans. 2002. «Beginning Teachers as Teacher-Researchers». *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1). https://doi.org/10.14221/ajte.2002v27n1.4

Hernández Rivero, Víctor M., Sonia Casillas Martín, Marcos Cabezas González y Verónica Basilotta Gómez-Pablos. 2020. «La investigación participativa y colaborativa». En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 139-152). Octaedro.

Lafuente, Antonio. 2022. *Itinerarios comunes. Laboratorios ciudadanos y cultura experimental*. NED.

Murillo Torrecilla, F. Javier y Haylen Alejandra Perines Véliz. 2017. «Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa». *Revista Complutense de Educación*, 28(1): 81-99. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48800

Ocaña Fernández, Almudena y Mª Luisa Reyes López. 2018. «Ecologías del Aprendizaje Musical: interacciones culturales e institucionales». En Martínez-Rodríguez, J. B. y Fernández-Rodríguez, E. (coords.), *Ecologías del Aprendizaje. Educación Expandida en Contextos Múltiples* (pp. 171-188). Morata.

Ocaña Fernández, Almudena, Elena Gámez Sánchez, Blanca Ocón Hernández y María Luisa Reyes López. 2023. «Investigación colaborativa como estrategia para la transformación de la práctica pedagógica». En Ocaña Fernández, Almudena (coord.), *El laboratorio pedagógico. Un espacio de investigación y transformación educativa* (pp. 119-133). Octaedro.

Ocaña Fernández, Almudena, Analía Elizabeth Leite Méndez, José Luis Del Río Fernández y Virginia Martagón Vázquez. 2025a. «Posibilidades y desafíos de las redes colaborativas docentes entre universidad y escuela: un estudio multicaso». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 24(2): 69-85. https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.2.69

Ocaña Fernández, Almudena, José Olvera Fernández y Rosa Montes Rodríguez. 2025b. «Investigación como práctica disruptiva en el aula: el caso del Laboratorio Pedagógico PedaLAB UGR». En Rivas, J. I., Anguita, R., Valverde, J. y Ocaña, A., *Nómadas del conocimiento. Análisis de prácticas disruptivas en educación secundaria* (pp. 175-199). Octaedro.

Pascale, Pablo y Jorge Resina. 2020. «Prototipando las instituciones del futuro: El caso de los laboratorios de innovación ciudadana (Labic)». *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 9(1): 6-27. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.437

Penuel, William R., Anna-Ruth Allen, Cynthia E. Coburn y Caitlin Farrell. 2015. «Conceptualizing Research–Practice Partnerships as Joint Work at Boundaries». *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1-2): 182-197. https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334

Reyes López, María Luisa, Almudena Ocaña Fernández y Ramón Montes Rodríguez. 2023. «Guía de observación y análisis de la experiencia musical». Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.8010548

Reyes López, María Luisa y Almudena Ocaña Fernández. 2024. «Investigación colaborativa en contextos educativos: el caso del equipo docente de Gorgoritos». https://reunid.eu/2024/04/09/investigacion-colaborativa-en-contextos-educativos-el-caso-del-equipo-docente-de-gorgoritos/

Santos Rego, Miguel Anxo, María del Mar Lorenzo y Jesús García. 2020. «Universidad y transferencia de conocimiento en España. Un nuevo modelo para una nueva realidad». En Santos Rego, Miguel Anxo (ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 15-32). Narcea.

Stenhouse, Lawrence. 1984. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata.

Touriñán, José Manuel. 2020. «Transferir conocimiento al sector educativo desde la universidad: agentes y procesos implicados». En Santos Rego, Miguel Anxo (ed.), *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 61-102). Narcea.

Vila Merino, Eduardo S. y J. Eduardo Sierra Nieto. 2022. «La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social». En Vila Merino, Eduardo S. y M. Hijano (coords.), *Transferencia del conocimiento e investigación educativa* (pp. 13-36). Octaedro.

3 LA MÚSICA CORAL COMUNITARIA COMO HERRAMIENTA SOCIAL Y EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO DE LA INCLUSIÓN

Kovačević-Kuč, Lana;[1] Fernández-Barros, Andrea [2]

[1]Universitat de Lleida, lana.kovacevic@udl.cat;
[2]Universitat de Lleida, andrea.fernandez@udl.cat

RESUMEN

Este estudio examina el papel de la música coral comunitaria, como herramienta pedagógica y social para promover la inclusión, la cohesión comunitaria y la transformación educativa. El objetivo principal es analizar el impacto de un proyecto musical colaborativo que involucra a personas sin hogar, voluntariado de la fundación Arrels Sant Ignasi (Lleida) y estudiantes universitarios de educación de la Universitat de Lleida. A partir de un estudio de caso cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas, cuestionarios pre y postintervención, y observación participante, se analizan los efectos de esta experiencia compartida en términos de inclusión social, bienestar emocional y desarrollo de competencias educativas. Los resultados muestran que la participación regular en el proyecto favoreció la autoestima, la expresión emocional y el sentido de pertenencia en las personas en situación de vulnerabilidad, al tiempo que enriqueció la formación del estudiantado a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, conciencia ética y aprendizaje vivencial de la diversidad. El estudio pone en valor el potencial pedagógico y relacional de la música coral comunitaria y plantea su incorporación como estrategia innovadora en contextos educativos comprometidos con la equidad y la justicia social.

Palabras clave: música comunitaria; música coral; transformación social; inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

En los márgenes urbanos de las sociedades contemporáneas, prácticas artísticas como la música coral comunitaria emergen como espacios de resistencia frente a la exclusión social, especialmente en colectivos como las personas sin hogar. Dicha exclusión trasciende lo económico, e implica también una negación sistemática de derechos culturales, educativos y sociales. Desde esta perspectiva, la educación, y concretamente la educación musical, se concibe no solo como transmisión de conocimientos, sino como una práctica transformadora orientada a reducir desigualdades y promover la inclusión (Freire 1970; Booth y Ainscow 2011).

La música coral comunitaria se presenta como un recurso pedagógico capaz de facilitar vínculos interpersonales significativos, reforzar el sentido de pertenencia y favorecer el desarrollo integral de las personas participantes (Koelsch 2015; Creech et al. 2013). Pero ¿de qué manera una práctica artística colectiva

como el canto coral puede contribuir simultáneamente a la inclusión social y al aprendizaje transformador? Este capítulo analiza el impacto educativo y social de un proyecto de música coral comunitaria, que involucra a personas sin hogar y estudiantes universitarios de educación infantil y primaria.

1.1. Música coral comunitaria: fundamentos sociales, culturales y psicoemocionales

La música comunitaria se consolida como una práctica pedagógica inclusiva, inserta en una propuesta educativa comprometida con la equidad y la justicia social (Miñán-Aguacondo y Pilatasig-Miñán 2025). Lejos de ser una actividad artística extracurricular, se fundamenta en un enfoque participativo, colaborativo y horizontal, que amplía el acceso a experiencias culturales significativas, especialmente para colectivos históricamente marginados.

Desde esta perspectiva, la música actúa como una herramienta educativa que fomenta la creatividad, la agencia colectiva, el reconocimiento mutuo y la construcción de comunidad (Veblen et al. 2013). Higgins (2012) enfatiza que la música comunitaria no persigue exclusivamente fines estéticos, sino que se orienta a los procesos sociales y relacionales que emergen de la práctica colectiva. De esta manera, su valor pedagógico reside en su capacidad para generar espacios de participación igualitaria, diluyendo las fronteras tradicionales entre educador y educando o experto y principiante. Esta lógica se alinea con la pedagogía crítica (Freire 1970), que concibe la educación como un acto dialógico y emancipador orientado a transformar estructuras de exclusión.

La importancia de la música comunitaria se intensifica en contextos vulnerables, donde la participación artística actúa como una forma de resistencia simbólica frente a la exclusión y el estigma (Zapata 2011). Estos espacios permiten que los sujetos sean reconocidos no por sus carencias, sino por sus capacidades expresivas y su contribución al grupo. Las dinámicas colectivas y los conciertos se convierten en escenarios donde los participantes resignifican sus trayectorias y construyen una identidad basada en la creación, la pertenencia y el aporte comunitario. Este proceso puede ser profundamente transformador, al reforzar la identidad, el arraigo territorial y la percepción de valía personal (Landless et al. 2023).

Además de su dimensión social, diversas investigaciones recientes destacan que la música coral fortalece aspectos como la autoestima, la autorregulación emocional, la resiliencia y el sentido de pertenencia (Creech et al. 2013). Desde la neuropsicología, Koelsch (2015) ha evidenciado que la práctica musical activa estimula áreas cerebrales relacionadas con la empatía, la regulación emocional y la reducción del estrés. Por ello, la música coral puede constituir un espacio de reconstrucción identitaria y reparación emocional para personas con trayectorias marcadas por la exclusión (Landless et al. 2023).

1.2. Música coral comunitaria en la formación docente: experiencias, competencias e implicaciones pedagógicas

La formación docente contemporánea requiere integrar, además del conocimiento técnico-disciplinar, competencias socioemocionales, habilidades para gestionar la diversidad y un compromiso ético con la inclusión (CCR 2015). Desde la pedagogía crítica, el aprendizaje significativo surge del diálogo con la realidad y de la implicación activa del sujeto en procesos transformadores (Freire 1970; Giroux 2011).

La música coral comunitaria, como práctica expresiva y colectiva, propicia un aprendizaje relacional, donde se requiere escucha activa, adaptación a la diversidad, sincronización grupal y construcción compartida de significados. Estas experiencias facilitan la interiorización de valores clave para la docencia inclusiva –empatía, paciencia, sensibilidad interpersonal– y fomentan una visión del rol docente más cercana a la facilitación que a la transmisión (Higgins 2012; Swanwick 1999).

Desde el plano didáctico, el estudiantado no se limita a observar, sino que asume responsabilidades como diseñar y adaptar dinámicas, acompañar a los participantes, generar motivación y gestionar imprevistos. Esta dimensión experiencial del aprendizaje, anclada a la práctica, resulta difícil de reproducir en contextos exclusivamente teóricos (Carrillo y Vilar 2014).

Además, la literatura sobre aprendizaje-servicio y educación comunitaria subraya el valor de estas iniciativas en la toma de conciencia sobre las desigualdades sociales y el papel activo de la educación en su transformación (Howard 2001; Bartleet e Higgins 2018). La participación en una práctica artística conjunta con personas en situación de vulnerabilidad, en un entorno no escolarizado, estimula una reflexión crítica sobre el ejercicio docente y promueve nuevas formas de compromiso profesional con la justicia social (Veblen et al. 2013).

Estos proyectos permiten articular teoría y práctica, saber académico y experiencia vivida, en un entorno donde la educación se comprende como proceso cultural, afectivo y ético-político. De este modo, la música coral comunitaria se muestra como un dispositivo pedagógico potente para formar educadores sensibles, comprometidos y capaces de acompañar procesos inclusivos en contextos diversos (Bartleet e Higgins 2018; CCR 2015).

2. OBJETIVOS

- (OG. 1) Analizar el impacto educativo y social de un proyecto de música coral comunitaria orientado a la inclusión, que integra la participación conjunta de personas en situación de exclusión social y estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Lleida.
- (OE. 1) Examinar los efectos del proyecto en los procesos de inclusión social, el bienestar emocional y las relaciones interpersonales de las personas en situación de exclusión participantes.
- (OE. 2) Identificar los beneficios socioeducativos que aporta la participación en un coro comunitario a estudiantes universitarios de educación, en términos de desarrollo de competencias emocionales, sociales y éticas, así como su sensibilización hacia realidades de vulnerabilidad social.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso. El trabajo de campo contó principalmente con la participación de dos colectivos: personas sin hogar vinculadas a programas de atención social de la Fundación Arrels Sant Ignasi, con aproximadamente 25 participantes que presentaban trayectorias de exclusión residencial y social prolongada, y estudiantes universitarios del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universitat de Lleida (n=22), tanto del itinerario generalista como del especializado en música. Además, participaron voluntarios y profesionales –educadores sociales, músicos y docentes– implicados en el acompañamiento y desarrollo del proyecto coral.

3.1. Técnicas de recogida de datos

Con el fin de captar la complejidad del fenómeno estudiado, se recurrió a una combinación de técnicas cualitativas complementarias. En primer lugar, se llevó a cabo una observación participante durante las sesiones semanales (de 1,5 horas de duración), en las que dos investigadoras registraron de manera sistemática las dinámicas, actitudes e interacciones del grupo mediante notas de campo y material audiovisual. Además, se aplicaron cuestionarios antes y después de la intervención a los participantes, integrando preguntas abiertas y cerradas que permitieron explorar sus expectativas, emociones y posibles cambios percibidos a lo largo del proceso. Finalmente, al concluir el proyecto, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad para indagar en las vivencias personales, el impacto subjetivo de la experiencia y las transformaciones en la convivencia grupal.

3.2. Análisis de los datos

El análisis de los datos siguió una estrategia de codificación inductiva, inspirada en el análisis temático de Braun y Clarke (2006). El proceso incluyó las siguientes fases:

1. Lectura comprensiva y familiarización con los datos recogidos (transcripciones, notas de campo, respuestas abiertas).
2. Codificación abierta de fragmentos significativos en función de su contenido temático y su relevancia para los objetivos del estudio.
3. Agrupación de códigos en categorías y subcategorías emergentes, vinculadas a los ejes de análisis: inclusión social, desarrollo emocional, competencias educativas, relaciones interpersonales.
4. Triangulación de fuentes (observaciones, cuestionarios y entrevistas) y contraste entre perspectivas (personas sin hogar, estudiantes y voluntarios).

3.3. Procedimiento y plan de trabajo

El proyecto se desarrolló durante el curso académico 2023-2024, fruto de una colaboración entre la Universitat de Lleida y la Fundación Arrels Sant Ignasi. Consistió en la creación de una coral comunitaria integrada por personas sin hogar usuarias de la fundación, estudiantes de los grados en Educación Infantil y Primaria (generalistas y de la mención musical), así como voluntariado y profesionales del ámbito educativo y social. El diseño pedagógico y la coordinación investigadora estuvieron a cargo del profesorado del Área de Educación Musical de la Universitat de Lleida.

La participación fue voluntaria y se gestionó mediante un formulario en línea, lo que facilitó la organización del grupo y promovió un entorno colaborativo y horizontal caracterizado por la diversidad. El desarrollo del proyecto se estructuró en dos fases: durante el primer cuatrimestre (octubre-diciembre de 2023) participaron nueve estudiantes del itinerario generalista junto a personas sin hogar; en el segundo cuatrimestre (febrero-mayo de 2024), se incorporaron trece estudiantes de la mención en educación musical, lo que permitió ampliar el carácter interdisciplinar de la experiencia. Las personas sin hogar participaron de forma continuada en ambas etapas, favoreciendo la consolidación de vínculos de confianza y un proceso de aprendizaje mutuo.

Las sesiones presenciales fueron de 1,5 horas semanales y se organizaron en torno a cuatro ejes metodológicos:

- Inclusión y cohesión social: dinámicas grupales, ejercicios rítmicos y acompañamiento instrumental con piano.

- Creatividad: percusión corporal dinamizada por el alumnado universitario.
- Interpretación musical: calentamiento vocal, imitación melódica y repertorio coral compartido.
- Autoexpresión e identidad: adaptación progresiva, reconocimiento mutuo y conciertos públicos (Navidad y fin de curso).

El proyecto se integró en la estrategia institucional de voluntariado de la Universitat de Lleida, a través de la Unidad de Cooperación y Solidaridad (CiS), vinculándose a programas de movilidad solidaria, acción comunitaria y cooperación, y reforzando su dimensión formativa y social.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en torno a cuatro categorías temáticas emergentes: (1) inclusión, pertenencia y vínculos relacionales, (2) bienestar emocional y (3) desarrollo de competencias en estudiantes.

4.1. Inclusión, pertenencia y vínculos relacionales

Uno de los hallazgos centrales del estudio es el sentimiento compartido de inclusión y pertenencia manifestado por los participantes, a pesar de la diversidad de sus perfiles. Los estudiantes de formación general reconocieron contar con conocimientos musicales limitados, mientras que quienes cursaban la mención en música disponían de una preparación más sólida. Por su parte, las personas sin hogar, aunque carecían de formación formal, evidenciaban un profundo vínculo emocional con la música. No obstante, todos coincidieron en percibir el coro como un espacio horizontal e inclusivo, en el que se sintieron valorados y reconocidos. Como expresó un estudiante: «Gracias a este proyecto de transformación social, he podido reconectar con la música, una de mis pasiones, de una forma diferente y peculiar que ha resultado muy bonita» (estudiante generalista 4).

Las observaciones del equipo investigador evidenciaron un proceso progresivo de cohesión. Al principio, algunos usuarios se mostraban reservados, pero con el tiempo comenzaron a interactuar con los estudiantes, a mostrar interés por los instrumentos y a implicarse activamente. Esta evolución también transformó las percepciones mutuas. El contacto directo favoreció en el estudiantado una revisión de estereotipos y la construcción de vínculos significativos: «He tenido la oportunidad de estar con personas diferentes a mí [...], y a pesar de nuestras diferencias, forjar vínculos e incluso amistades» (estudiante 3). Desde el otro lado, el trato igualitario fue especialmente valorado por los usuarios: «Te tratan como a una persona normal [...] y eso parece poco, pero te hace sentir muy bien» (usuario 1). El voluntariado, por su parte, destacó el valor de esta equidad vivida: «Aquí todos somos iguales» (voluntario 2).

4.2. Bienestar emocional

El proyecto tuvo un impacto emocional positivo, especialmente en las personas sin hogar. La participación en un entorno expresivo, estructurado y compartido permitió resignificar experiencias previas, reducir el estrés y generar un espacio de calma y crecimiento personal. Un usuario expresó: «Me da un espacio y un momento de tranquilidad [...]. El proyecto me ayuda con mi misión de vida: crecer como persona y aprender» (usuario 1). Como se observa en el anterior testimonio, la música operó como catalizador de bienestar.

A lo largo de las sesiones, se observó una creciente implicación emocional por parte de los usuarios, que pasaron de un estado inicial más reservado a una participación espontánea y activa. En el caso del estudiantado, el

bienestar estuvo vinculado a la vivencia de una experiencia educativa emocionalmente significativa y distinta de sus prácticas habituales. El contacto humano, la utilidad social del proyecto y el ambiente colaborativo fueron destacados como elementos transformadores. Desde el voluntariado, el bienestar se expresó en términos de contagio emocional y positividad: «Aquí la gente sonríe [...]. Siempre me llevo cosas positivas» (voluntario 3).

4.3. Desarrollo de competencias en estudiantes

El proyecto coral comunitario ofreció al estudiantado universitario una experiencia formativa que trascendió lo académico, permitiéndoles desarrollar competencias profesionales vinculadas a la dimensión socioemocional, ética y relacional de la docencia. A partir de cuestionarios, entrevistas y observaciones, se evidenció un impacto significativo en su manera de entender el rol docente y de abordar la diversidad con una mirada más crítica y comprometida.

Una competencia destacada fue la toma de conciencia social y la superación de estereotipos hacia colectivos excluidos. Como expresó una estudiante: «Me ha dado una perspectiva más humana de la diversidad [...], ya que ha roto con los estereotipos que la sociedad impone» (estudiante generalista 4). Esta reflexión revela un aprendizaje tanto cognitivo como emocional, observable en actitudes de cuidado espontáneo, empatía y capacidad de respuesta ante situaciones imprevistas, aspectos clave de la competencia socioemocional (Carrillo y Vilar 2014).

El trabajo coral también promovió habilidades como la escucha activa, la cooperación, la flexibilidad y la comunicación no verbal. Frente a enfoques directivos, el alumnado se vio inmerso en dinámicas horizontales donde fue necesario adaptarse a ritmos y contextos emocionales diversos.

Los testimonios reflejan, además, una comprensión más amplia del valor educativo del arte en contextos de exclusión, donde la educación se entiende como construcción de sentido y reconocimiento mutuo. Desde la perspectiva del aprendizaje-servicio (Howard 2001), esta experiencia encarna un modelo de formación situado que articula conocimientos, vínculos y transformación personal. Así, la práctica coral operó como un espacio real de formación ética y ciudadana, coherente con los marcos de competencias docentes del siglo xxi (CCR 2015).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que los proyectos de música coral comunitaria constituyen una herramienta pedagógica y social con gran potencial para fomentar la inclusión, el reconocimiento mutuo y la comprensión de la diversidad. Lejos de ser simplemente una actividad artística, la música actuó aquí como práctica transformadora, generando espacios seguros de participación, expresión y encuentro entre personas con trayectorias vitales diversas.

Para las personas sin hogar, el proyecto ofreció un entorno de integración afectiva, favoreciendo el sentido de pertenencia, la autoestima y el desarrollo de habilidades sociales. Estos hallazgos coinciden con estudios previos sobre los beneficios psicoemocionales del canto coral en contextos de exclusión (Koelsch 2015; Bartleet 2023; North y Hargreaves 2008).

En el caso del estudiantado, la experiencia permitió desarrollar competencias socioemocionales, éticas y comunicativas, así como una comprensión más profunda de la diversidad social. Estos aprendizajes se alinean con las propuestas de Carrillo y Vilar (2014) y del CCR (2015) sobre formación docente integral y comprometida.

Metodológicamente, el proyecto demuestra que la música coral puede funcionar como espacio de aprendizaje-servicio, articulando teoría y práctica, arte y justicia social. Esta dimensión refuerza la visión de la educación como proceso ético, cultural y comunitario. No obstante, el desarrollo del proyecto también reveló desafíos como la gestión de la diversidad, la participación irregular o la dificultad de sostener los procesos inclusivos. Estas tensiones apuntan a la necesidad de un mayor respaldo institucional y a la consolidación de formatos estables en la formación universitaria.

A partir de los aprendizajes obtenidos, se proponen dos líneas de trabajo prioritarias. Por un lado, la integración de este tipo de proyectos en el marco del aprendizaje-servicio (ApS), con el fin de fomentar el desarrollo de competencias docentes transversales, especialmente aquellas relacionadas con la gestión de la diversidad y el compromiso ético. Por otro lado, se plantea la necesidad de estudiar con mayor profundidad el impacto emocional de la música coral, mediante investigaciones longitudinales que permitan analizar su influencia sobre la resiliencia, la autorregulación emocional y el bienestar integral de los participantes.

En síntesis, este estudio reafirma el valor de la música coral comunitaria como estrategia educativa y social capaz de construir espacios inclusivos y transformar tanto las relaciones personales como la formación docente. Su incorporación en los programas universitarios representa un paso hacia una educación más humana, relacional y comprometida con la equidad.

6. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto ha contado con el respaldo de la Unidad de Cooperación y Solidaridad (CiS) de la Universitat de Lleida. Agradecemos especialmente la implicación y colaboración de todos los participantes del proyecto, la colaboración de la Fundación Arrels Sant Ignasi y a la Fundación Orfeó Lleidatà por su implicación y cesión de espacios.

REFERENCIAS

Bartleet, Brydie-Leigh. 2023. «A conceptual framework for understanding and articulating the social impact of community music». *International Journal of Community Music*, 16(1): 31-49. https://doi.org/10.1386/ijcm_00074_1

Bartleet, Brydie-Leigh y Lee Higgins. 2018. *The Oxford handbook of community music*. Oxford: Oxford University Press.

Booth, Tony y Mel Ainscow. 2011. *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. 3.ª edición. CSIE.

Braun, Virginia y Victoria Clarke. 2006. «Using thematic analysis in psychology». *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Carrillo, Carmen y Marta Vilar. 2014. «El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria». *Revista Electrónica de LEEME*, 33: 1-26. https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276

Centro para el Rediseño Curricular (CCR). 2015. *Educación del carácter para el siglo xxi: ¿Qué deberían aprender los estudiantes?* CCR.

Creech, Andrea, Susan Hallam, Helena McQueen y Marianna Varvarigou. 2013. «The power of music in the lives of older adults». *Research Studies in Music Education*, 35(1): 87-102. https://doi.org/10.1177/1321103X13478862

Freire, Paulo. 2005. *Pedagogía del oprimido*. 30.ª edición. Madrid: Siglo XXI.

Giroux, Henry A. 2011. *On critical pedagogy*. New York: Continuum.

Higgins, Lee. 2012. *Community music: In theory and in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Howard, Jeffrey. 2001. *Service-learning course design workbook*. Office of Community Service-Learning Press, University of Michigan.

Koelsch, Stefan. 2015. «Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy». *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1): 193-201. https://doi.org/10.1111/nyas.12684

Landless, Benjamin M., Abbey Dvorak, Susan Hadley y Joke Bradt. 2023. «Music therapy with people experiencing homelessness: a narrative review». *Journal of Social Distress and Homelessness*: 1-13. https://doi.org/10.1080/10530789.2023.2190952

Miñán-Aguacondo, Dorys Cecilia y Magdiel Jhared Pilatasig-Miñán. 2025. «Música y comunidad: Explorando el potencial de la educación musical para fortalecer el tejido social». *Portal de la Ciencia*, 6(S1): 389-402. https://doi.org/10.51247/pdlc.v6iS1.621

North, Adrian y David Hargreaves. 2008. *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Swanwick, Keith. 1999. *Teaching music musically*. London: Routledge.

Veblen, Kari, Stephen Messenger, Marissa Silverman y David J. Elliott (eds.). 2013. *Community music today*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Zapata, Gloria Patricia. 2011. «Desarrollo musical y contexto sociocultural. Reflexiones desde la educación musical y la Psicología de la música sobre el desarrollo socio-afectivo y musical de niños de comunidades vulnerables». *Pensamiento, Palabra y Obra*, 6: 6-29.

4 INTEGRACIÓN DE TEATRO Y MÚSICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y SOCIOEMOCIONALES EN LA ESCUELA

Andrés Colomer, Sergio;[1] Vicent Balaguer, Araceli;[2] Obrero Catalán, Maria;[3] Casanova Vallés, Adoración;[4] Macián Barceló, Elena[5]

[1]Director y docente especialista de música, s.andres@edu.gva.es; [2]Jefe de estudios y tutora de primaria, a.vicent@edu.gva.es; [3]Docente de primaria, m.obrero@edu.gva.es; [4]Docente especialista de educación física, a.casanova@edu.gva.es; [5]Docente de infantil, e.macian@edu.gva.es

RESUMEN

Nuestro proyecto de investigación se basa en un enfoque interdisciplinar, en el ámbito escolar, donde las lenguas, la música, la expresión corporal y el teatro se integran para potenciar el aprendizaje. Mediante esta conexión, buscamos desarrollar competencias comunicativas, creativas y socioemocionales en nuestra comunidad educativa, favoreciendo la motivación, la participación y la construcción del autoconocimiento en el alumnado. Los objetivos de nuestro proyecto son diversos y abarcan una amplia gama de áreas relacionadas con la educación, la música, la expresión corporal y el teatro, que a lo largo de 2 cursos hemos llevado a la práctica realizando teatros de leds, de luz y sombras, con marionetas y un musical, donde han participado tanto alumnado del centro, como otras asociaciones de nuestro entorno. Para la recogida de datos se han realizado entrevistas y grupos de discusión, cuyo contenido se ha analizado para la obtención de información cualitativa. Los resultados nos muestran el impacto positivo del uso de diferentes géneros teatrales, tanto en nuestro alumnado respecto a la motivación, la expresión y la confianza, como en formadores, familias y otras asociaciones participantes. Así, continuaremos con estas prácticas educativas que favorecen y motivan el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: teatro; inclusión; socializar; música; danza.

1. INTRODUCCIÓN

El teatro se ha incorporado como recurso educativo en los planes de estudio de diversos países a lo largo de los últimos 40 años. No obstante, muchos docentes manifiestan no sentirse suficientemente preparados para aplicarlo de forma específica en el aula (Méndez Martínez 2021). A partir de la publicación del libro *Child Drama* de Peter Slade en 1954 –que incluía ejercicios prácticos para su uso en clase– se ha ido consolidando una base teórica que ha contribuido a difundir sus beneficios y aplicaciones pedagógicas, lo que ha favorecido su creciente integración en contextos educativos.

Desde una perspectiva inclusiva, el teatro permite que todo el alumnado pueda participar

y aprender, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (García 2008). Un ejemplo de ello es el Psicoteatro, una metodología basada en la improvisación de cuentos, en la que el alumnado asume nuevos roles durante la representación. Esta práctica favorece la inclusión al reducir actitudes negativas hacia los demás y fortalecer la cooperación entre iguales (Gil Bartolomé 2018).

Las actividades teatrales adaptadas promueven la participación de todos los estudiantes, evitando la discriminación en base a habilidades, capacidades y necesidades individuales, generando un entorno que refuerza valores tan importantes como el respeto, la tolerancia y la equidad (Ponce-Naranjo; Ponce-Naranjo; Molina-Ponce; Molina-Machado 2025). Además, este tipo de prácticas contribuyen al desarrollo de la competencia emocional, tanto en el reconocimiento y expresión de las propias emociones como en la comprensión de las emociones ajenas (Cruz; Caballero y Ruiz 2013). En este sentido, la incorporación de prácticas teatrales en el aula contribuiría de forma significativa al desarrollo de la educación emocional, considerada un eje transversal del currículo (Bisquerra 2001).

Nuestro centro, el CEIP Sant Miquel de Vilafamés apuesta por una educación que integra la música, la danza, el teatro, el arte y la cultura popular en las distintas áreas del currículo, mediante proyectos interdisciplinarios y el trabajo con diversas tipologías textuales. Esta forma de trabajar, que constituye un rasgo definitorio de nuestra identidad como centro, requiere una estrecha coordinación entre el profesorado especialista, los tutores y otros miembros de la comunidad educativa. A través de esta integración, se busca favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y socioemocionales en la comunidad educativa.

Este estudio de investigación pretende analizar el impacto de este tipo de acciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, explorando cómo la interconexión entre disciplinas favorece la motivación, la participación y la construcción del conocimiento en los estudiantes. Al observar y evaluar esta experiencia, buscamos aportar nuevas perspectivas sobre la educación integral y su influencia en la formación de individuos con mayor sensibilidad artística, habilidades expresivas y pensamiento crítico.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de nuestro proyecto de investigación son diversos y abarcan una amplia gama de áreas relacionadas con la educación, la música, la expresión corporal, el teatro y las lenguas. Se resumen en:

- Trabajar las tipologías textuales a partir del teatro y la poesía: integrando la práctica teatral y la poesía como herramientas para explorar y comprender diferentes tipologías textuales. A través de las representaciones teatrales y la lectura de poemas, el alumnado identifica y comprende las características de cada tipología textual.
- Descubrir los diferentes tipos de teatro a través de juegos teatrales como método de exploración para familiarizar al alumnado con los diferentes géneros y estilos: permitiéndoles experimentar con diversas formas de expresión dramática y técnicas de luz negra, leds y sombras.
- Involucrar a toda la comunidad educativa en la elaboración de obras teatrales significativas para el alumnado: fomentando la participación activa de la comunidad en el proceso de creación de obras teatrales, promoviendo la colaboración entre docentes, alumnado, otros miembros del centro educativo y asociaciones de nuestro entorno.
- Desarrollar la imaginación del alumnado con la creación de guiones y la producción de montajes teatrales, estimulando su creatividad y expresión artística.
- Analizar los beneficios del teatro en el alumnado con diversidad funcional, intelectual y

otros grupos participantes como el centro de educación especial El Rinconet, El Cau o La Frater, identificando sus necesidades y adaptando las actividades teatrales en consecuencia.
- Diseñar, elaborar y planificar diferentes tipos de teatro innovadores, ampliando las posibilidades de expresión y experimentación teatral del alumnado.
- Evaluar el impacto del teatro en la autoconfianza, seguridad y capacidad de expresión oral y corporal del alumnado, observando cambios y mejoras en estas áreas tras participar en las actividades teatrales.
- Indagar sobre el impacto de la educación teatral en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, observando cómo las actividades teatrales pueden influir en su pensamiento crítico, empatía y habilidades para la resolución de problemas, entre otros aspectos.

3. METODOLOGÍA

La realidad investigada en este proyecto pertenece al ámbito de la Ciencias Sociales, más concretamente a la investigación educativa y sigue una metodología cualitativa. Bajo un paradigma interpretativo se han realizado entrevistas individuales y grupos de discusión (Williams i Katz 2001) con el fin de obtener información detallada sobre los motivos de sus respuestas, permitiendo así profundizar en el conocimiento para comprender la situación objeto de este estudio.

3.1. Participantes

Los y las participantes son personas que forman o han formado parte de la comunidad educativa: alumnado (4º, 6º), profesorado, familias, exalumnos, además de los y las usuarias del Rinconet, El Cau, La Frater, etc. Por lo tanto, el muestreo ha sido intencional o por conveniencia, dada la facilidad de acceso a la muestra.

3.2. Instrumentos

Para la recogida de información, se llevaron a cabo entrevistas individuales y grupos de discusión. A partir de nuestra pregunta de investigación inicial, se formularon preguntas orientadas a explorar diversas variables: autoconfianza, desarrollo cognitivo y socioemocional, motivación e inclusión.

3.3. Procedimiento

Durante el curso 2023-2024, al finalizar cada trimestre, un ciclo del centro llevó a cabo una representación teatral preparada a lo largo del periodo. En el primer trimestre, el alumnado de 1.º y 2.º de Primaria trabajó, respectivamente, la poesía y el teatro en torno a las emociones, utilizando como recurso el libro *El monstruo de colores*, de Anna Llenas. La representación consistió en un teatro de luces de neón con materiales fluorescentes, a través del cual se visualizaron distintas emociones. En el segundo trimestre, el alumnado de 5.º preparó un recital de poesía para una grabación de audio, que fue utilizada en una obra de teatro de luces y sombras protagonizada por 6.º, en colaboración con el centro El Rinconet. Esta representación giró en torno a la Marató i Mitja de Penyagolosa (MIM), con motivo de su 25.º aniversario. Durante el tercer trimestre, el alumnado de 3.º y 4.º trabajó el cuento *La joya interior*, representado mediante marionetas tanto delante como detrás del telón. Por su parte, el alumnado de 5 años representó la obra *La gata Colorina*, centrada en la inclusión.

En el curso 2024-2025, las actividades teatrales se vincularon con el proyecto del centro *Cada musical, una aventura*. Cada ciclo trabajó a lo largo del curso un musical diferente, al tiempo que se fue preparando una representación final conjunta, que involucró a todo el alumnado, al profesorado y a distintas asociaciones y miembros de la comunidad educativa. Además, el alumnado de 2.º, 4.º

y 5.º preparó una obra teatral cada trimestre, aplicando las técnicas aprendidas en el curso anterior.

A lo largo de ambos cursos, el profesorado recibió formación específica en diferentes disciplinas relacionadas con las artes escénicas, como teatro de luz, teatro para la diversidad, danza y manipulación de marionetas, con el fin de implementarlas de manera efectiva en el aula.

Las entrevistas y grupos de discusión con el alumnado y los distintos agentes implicados (como el centro El Rinconet, formadores y familias) se llevaron a cabo tras las representaciones, durante el mes de mayo, con el objetivo de cerrar el proyecto a tiempo.

3.4. Análisis de datos

Para el tratamiento de la información recogida, se empleó el análisis de contenido, una técnica que permite interpretar textos (Porta y Silva 2003), en este caso, a partir de las transcripciones de las entrevistas individuales y los grupos de discusión realizados con el alumnado y otros miembros de la comunidad educativa.

El análisis se centró en identificar y categorizar unidades de significado relacionadas con diversas dimensiones del proyecto, especialmente aquellas vinculadas a la expresión emocional a través de la música y el teatro, la expresión vocal y musical, las sensaciones experimentadas tras las representaciones teatrales, así como aspectos asociados a la inclusión educativa y social. Este análisis de contenido ha sido fundamental para comprender en profundidad los efectos de la práctica artística dramatizada en el desarrollo de competencias personales y sociales, así como en la creación de entornos más inclusivos dentro del contexto educativo.

4. RESULTADOS

Nuestra investigación analiza cómo una propuesta artística y social, basada en la dramatización, impacta en las competencias personales y sociales del alumnado, así como en la implicación de la comunidad educativa.

Para dar respuesta a la hipótesis planteada, se desarrolló un proyecto interdisciplinar de dramatización con la participación activa del alumnado, el profesorado, el personal del centro y diversos miembros de la comunidad educativa. Los hallazgos más relevantes se organizan en torno a cinco ejes clave:

- Autoconfianza y expresión del alumnado: la práctica de la dramatización artística ha contribuido de manera significativa al desarrollo de la autoconfianza, la seguridad personal y la capacidad de expresión oral y corporal del alumnado. Al tratarse de propuestas alejadas del teatro convencional, se favorece la participación desde distintos roles, lo que permite que cada estudiante ocupe una posición individual desde la que se sienta seguro para mejorar sus habilidades comunicativas.
- Motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el componente artístico ha incrementado notablemente la motivación del alumnado, generando una mayor implicación emocional y una actitud activa hacia el aprendizaje. El proyecto interdisciplinar de centro, trabajado a lo largo del curso, favorece un aprendizaje significativo y conectado con la realidad. Cabe destacar que la implicación del equipo docente ha sido un factor clave para fomentar esta motivación en el alumnado.
- Educación socioemocional: en relación con el reconocimiento y expresión de emociones, tanto el alumnado actual como el del curso anterior ha manifestado importantes avances. El alumnado de 4.º ha aprendido a identificar y expresar emociones a través de la música y el teatro, mientras que el de

6.º ha señalado una mayor seguridad, confianza y relajación emocional al expresarse. Estos testimonios evidencian una mejora progresiva en esta dimensión educativa.

- Inclusión del alumnado y de participantes con necesidades educativas especiales: el alumnado con necesidades educativas especiales, así como otros participantes, se integraron activamente en las representaciones junto al resto de compañeros y compañeras. Esta participación conjunta favoreció la socialización, la autoestima y el sentido de pertenencia, al formar parte de un proyecto compartido con otros centros educativos.
- Implicación de la comunidad educativa: los formadores externos que colaboraron en el proyecto valoraron muy positivamente la actitud y predisposición tanto del alumnado como del profesorado. Consideraron que las representaciones reflejaban claramente los objetivos trabajados, y destacaron que no se trataba de talleres aislados, sino de una propuesta teatral con sentido pedagógico. Por su parte, las familias entrevistadas identificaron la actividad teatral como una fortaleza del centro, al considerarla una herramienta que mejora la cohesión del grupo-clase, fortalece vínculos con otros participantes y amplía el acceso del alumnado a formas de teatro poco habituales en su entorno.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, este proyecto demuestra que la integración interdisciplinar de las lenguas, la música, la expresión corporal y el teatro potencia el desarrollo de competencias comunicativas, creativas y socioemocionales en el alumnado.

A través de la exploración teatral, la participación de la comunidad educativa y el uso de enfoques innovadores, hemos observado un impacto positivo en la motivación, la expresión y la confianza de los estudiantes, especialmente en aquellos con diversidad funcional. De esta manera, el estudio reafirma el valor del teatro como herramienta educativa transformadora que favorece el desarrollo integral del alumnado. Por ello, apostamos por seguir con estas propuestas teatrales, colaborando con asociaciones de nuestro entorno, con las actuales e incorporando nuevos participantes. Asimismo, se considera fundamental realizar un seguimiento del alumnado en futuras etapas como educación secundaria, valorando la posibilidad de realizar actividades conjuntas con el instituto adscrito.

A partir de los resultados obtenidos, consideramos necesario ampliar las propuestas teatrales introduciendo nuevos formatos, como el teatro del absurdo o el teatro del oprimido, lo cual permitiría al alumnado profundizar en la comprensión de distintos géneros teatrales y explorar sus características específicas.

Asimismo, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha resultado ser un elemento relevante del proyecto, abriendo una nueva línea de investigación. A través del uso autónomo de proyecciones, efectos de sonido e iluminación, el alumnado tiene la posibilidad de ampliar sus recursos creativos y enriquecer sus experiencias escénicas.

La reflexión posterior a las representaciones ha sido una parte fundamental del proceso, ya que ha permitido a los participantes compartir impresiones y realizar sugerencias para futuras actividades. En este sentido, consideramos necesario mantener estas sesiones de retroalimentación como una práctica habitual al finalizar cada representación.

Como propuesta de mejora, planteamos la organización de encuentros con profesionales del teatro (actores, directores, dramaturgos, entre otros), quienes podrían compartir sus experiencias y ofrecer orientación al alumnado. Este tipo de actividades puede servir como fuente de inspiración, brindando una visión más amplia sobre las posibilidades

formativas y profesionales dentro del ámbito teatral.

En definitiva, este proyecto de investigación constituye una pieza clave para continuar consolidando el teatro como una seña de identidad pedagógica de nuestro centro, no solo como herramienta artística y educativa, sino también como vía para el desarrollo personal, social y emocional del alumnado.

6. AGRADECIMIENTOS

El presente texto nace en el marco del proyecto de Innovación y Transferencia ACORD de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana que ha permitido realizar un proyecto de investigación educativa al CEIP Sant Miquel de Vilafamés junto al equipo de investigación EDARSO, de la UJI.

REFERENCIAS

Bisquerra Alzina, Rafael. 2001. «Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal». *@gora Digit@l. Revista Científica Electrónica*, 2. Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal.

Cruz Colmenero, Verónica, Presentación Caballero García y Germán Ruiz Tendero. 2013. «La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria». *Revista de Investigación Educativa*, 31(2): 393-410. http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.164501

García Llamas, José Luis. 2008. «Aulas inclusivas». *Bordón 60* (4): 89-105.

Gil Bartolomé, María Magdalena. 2018. «El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria» *Artseduca*, 21: 10-33.

Méndez-Martínez, Emilio. 2021. «Teatro/Drama en educación y sistema educativo español ¿de qué estamos hablando?» *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 69:11-123. EmasF_69

Ponce-Naranjo, Genoveva Verónica, Ivonne Eulalia Ponce-Naranjo, Genoveva Valentina Molina-Ponce y Wilson Antonio Molina-Machado. 2025. «El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva». *Esprint Investigación*, 4(1): 118-127. https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.100

Porta, Luis y Miriam Silva. 2003. «La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa». *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14.

Slade, Peter. 1954. *Child Drama*. London: University of London Press.

Williams, Amanda y Larry Katz. 2001. «The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations». *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).

5 LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO CON TEATRO MUSICAL BASADO EN *EL MONSTRUO DE COLORES*

Escrig Martínez, Eliseo;[1] Molina Espí, Míriam[2]

[1]Profesor de Música, eliseoescrig@gmail.com; [2]Psicóloga, miriam_m_e_@hotmail.com

RESUMEN

Este proyecto se enmarca en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria y aborda el reto de fomentar el desarrollo socioemocional y la inclusión social del alumnado de 1.º de ESO mediante el uso de la música y el teatro musical como herramientas pedagógicas. La intervención se articula a través de una experiencia de aprendizaje-servicio en la que el alumnado participa en la representación de *El monstruo de colores* junto a personas con diversidad funcional, favoreciendo la convivencia y el desarrollo de valores inclusivos. El objetivo principal consiste en diseñar e implementar una propuesta didáctica basada en el teatro musical para fortalecer competencias socioemocionales y actitudes inclusivas. La metodología empleada integra revisión bibliográfica, diseño de actividades teatrales y técnicas de recogida de datos, como cuestionarios pre y postintervención, entrevistas semiestructuradas, observación directa y análisis de interacciones. Los resultados preliminares reflejan mejoras en la expresión emocional, la empatía, la cooperación y la percepción positiva de la diversidad funcional por parte del alumnado. En conclusión, el uso del teatro musical en un enfoque de aprendizaje-servicio se presenta como una herramienta pedagógica eficaz para promover la inclusión, el desarrollo emocional y un entorno educativo más equitativo y significativo.

Palabras clave: música; teatro musical; inclusión social; diversidad funcional; competencias socioemocionales.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación secundaria, la necesidad de abordar el desarrollo socioemocional y la inclusión social del alumnado se ha convertido en un eje prioritario dentro de los objetivos educativos. La adolescencia, como etapa evolutiva marcada por importantes transformaciones personales, emocionales y sociales, requiere metodologías pedagógicas que favorezcan la autorregulación emocional, la empatía, la convivencia y el respeto a la diversidad. En este sentido, el teatro musical emerge como una herramienta pedagógica de alto valor didáctico, capaz de integrar contenidos curriculares, competencias clave y valores educativos desde una perspectiva artística, cooperativa e inclusiva.

La presente investigación parte de la experiencia directa en contextos teatrales inclusivos

y plantea una propuesta de intervención didáctica centrada en un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) basado en la obra *El monstruo de colores*, dirigido al alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y desarrollado en colaboración con personas adultas con diversidad funcional del Centro Ocupacional Municipal (COM) de Llíria. Esta experiencia propone el uso del teatro musical no solo como forma de expresión artística, sino como medio para fomentar el trabajo en equipo, la sensibilización hacia la diversidad y el desarrollo de competencias socioemocionales mediante la práctica vivencial y cooperativa.

El marco teórico que sustenta esta propuesta recoge diversas aportaciones que avalan el uso de las artes escénicas, y en particular del teatro musical, como vehículo para el aprendizaje significativo y la educación emocional. Autores como Recasens et al. (2022), Gil (2016) y Motos (2009) coinciden en destacar el papel de las emociones en la mejora del rendimiento académico, el bienestar personal y la construcción de relaciones sociales saludables. A través del teatro, el alumnado puede explorar emociones, adquirir habilidades de comunicación y desarrollar una actitud empática hacia sus iguales.

Además, el aprendizaje-servicio representa una metodología innovadora que vincula el aprendizaje académico con el compromiso social. Tal y como afirman Mendía (2012) y Lalueza et al. (2022), el ApS potencia la implicación del alumnado en la transformación del entorno, favorece el sentido de pertenencia y refuerza valores como la solidaridad, la justicia social y la responsabilidad colectiva. Desde esta perspectiva, la interacción entre el alumnado y las personas con diversidad funcional no solo responde a un objetivo didáctico, sino que se convierte en una experiencia transformadora para ambas partes.

En coherencia con los principios establecidos por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), el proyecto promueve el desarrollo de las competencias clave del currículo, especialmente la competencia personal, social y de aprender a aprender; la competencia en conciencia y expresión cultural; la competencia ciudadana; y la competencia en comunicación lingüística. Estas competencias se trabajan mediante actividades teatrales que integran la música, el cuerpo y la palabra, creando un entorno de aprendizaje multidisciplinar e inclusivo.

En definitiva, esta propuesta didáctica pretende demostrar el potencial educativo del teatro musical en contextos reales de inclusión, fomentando no solo el aprendizaje de contenidos y competencias curriculares, sino también la construcción de una escuela más abierta, empática y participativa. A lo largo del presente capítulo se describirá el diseño del proyecto, la metodología aplicada, los resultados observados y las principales conclusiones derivadas de la experiencia educativa llevada a cabo.

2. METODOLOGÍA

El diseño metodológico del proyecto se fundamenta en un enfoque mixto, que combina técnicas cualitativas y cuantitativas con el objetivo de obtener una visión global del impacto generado por la propuesta didáctica (Saraswati y Devi 2023). Esta metodología permite analizar tanto los aspectos subjetivos relacionados con las emociones y actitudes del alumnado, como los resultados observables en el desarrollo de sus competencias socioemocionales y en su percepción de la diversidad funcional.

La intervención se articula a través de un proyecto de aprendizaje-servicio (ApS) que implica la creación, preparación y representación de la obra *El monstruo de colores*, en colaboración con personas adultas con diversidad funcional del Centro Ocupacional Municipal (COM) de Llíria. La experiencia se desarrolla en el contexto de la asignatura de

Música de 1.º de ESO del Colegio Santa Ana, y se estructura en torno a tres fases principales: el desarrollo de competencias emocionales, la planificación escénica y la representación final.

La muestra del estudio está constituida por dos grupos: el alumnado de 1.º de ESO del centro educativo y un grupo de usuarios y usuarias del COM, con participación voluntaria. La propuesta se lleva a cabo durante nueve semanas, con tres sesiones semanales –dos con el alumnado de secundaria y una con el grupo del COM–, lo que permite trabajar de manera sostenida y coherente a lo largo del proyecto. La planificación didáctica se adapta a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la participación activa y equitativa de todos los implicados.

Para la recogida de datos se emplearon diferentes instrumentos. En primer lugar, se aplicaron cuestionarios de autopercepción antes y después de la intervención, con el fin de valorar la evolución de las competencias emocionales y la percepción del alumnado sobre la diversidad funcional. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto al alumnado como a las personas del COM y al profesorado implicado. Además, se llevaron a cabo observaciones directas durante las sesiones, registradas mediante una rúbrica específica que contemplaba el nivel de implicación, la expresión emocional, el trabajo en equipo y la actitud inclusiva.

Asimismo, se debe valorar el producto final –la representación teatral– como síntesis del proceso y evidencia del aprendizaje colectivo, teniendo en cuenta aspectos técnicos, expresivos, cooperativos e inclusivos. Todo el proceso se llevó a cabo respetando los principios éticos de la investigación educativa, mediante el uso de consentimientos informados, la confidencialidad de los datos y la participación libre y voluntaria de los implicados.

Cabe destacar que, esta metodología persigue no solo evaluar los resultados del proyecto, sino también visibilizar el valor educativo de una propuesta interdisciplinar, artística e inclusiva que combina música, teatro y acción social en un mismo proceso formativo.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

El proyecto de aprendizaje-servicio desarrollado en la materia de Música tiene como eje central del proyecto la representación escénico-musical de la obra *El monstruo de colores*, una adaptación didáctica del álbum ilustrado de Anna Llenas. Esta propuesta permite continuar trabajando la identificación, gestión y expresión de las emociones a través del arte y la cooperación.

El diseño de la propuesta responde a un enfoque metodológico activo, vivencial e inclusivo, en el que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje mediante experiencias significativas. La estructura didáctica se organiza en tres fases secuenciales resumidas en la tabla que se presenta a continuación. Estas fases se articulan a través de dinámicas cooperativas, actividades musicales, talleres de expresión corporal y escénica, así como ensayos colaborativos entre el alumnado y los participantes del COM.

Tabla 1. Fases del proyecto didáctico

Fase	Objetivo principal	Actividades destacadas
1. Competencias socioemocionales	Identificar y expresar emociones básicas	Dinámicas teatrales, juegos musicales, análisis de *El monstruo de colores*
2. Preparación escénica y musical	Diseñar la obra y preparar la puesta en escena	Creación de personajes, ensayo de escenas, composición musical
3. Representación final	Compartir el trabajo realizado y reforzar aprendizajes	Ensayo general, actuación ante público, reflexión final compartida

Fuente: Escrig & Molina (2025).

Los objetivos pedagógicos de la propuesta se centran en: fomentar el desarrollo de competencias emocionales y sociales; promover la inclusión mediante la interacción directa con personas con diversidad funcional; y potenciar la expresión artística como vehículo de aprendizaje y transformación. El currículo se aborda desde un enfoque transversal, integrando las competencias clave de la LOMLOE, especialmente la competencia en conciencia y expresión cultural, la competencia personal y social, y la competencia ciudadana.

Además, las actividades están diseñadas conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), lo que permite atender a la diversidad del alumnado a través de múltiples formas de participación, representación y expresión.

Cada fase se desarrolló a lo largo de tres semanas, con sesiones diferenciadas para el alumnado del centro y para los usuarios del COM, pero con encuentros conjuntos en momentos clave del proceso, lo que permitió construir un vínculo de cooperación y respeto mutuo.

La culminación del proceso se lleva a cabo con la representación final de la obra, abierta al público escolar y familiar, lo cual refuerza el sentido de logro, la motivación del alumnado y la visibilidad del trabajo colaborativo e inclusivo. Esta actividad no solo permite mostrar el producto artístico, sino también proyectar a la comunidad los valores educativos que han guiado todo el proyecto: empatía, respeto, cooperación y compromiso social.

4. CONCLUSIONES

El proyecto presentado demuestra el potencial transformador del teatro musical como herramienta pedagógica para fomentar el desarrollo socioemocional del alumnado y promover la inclusión social en contextos educativos. A través de una propuesta de aprendizaje-servicio, el alumnado no solo ha adquirido habilidades expresivas y artísticas, sino que ha desarrollado actitudes de empatía, respeto y cooperación mediante la interacción directa con personas con diversidad funcional.

Los resultados observados apuntan a una mejora significativa en la expresión emocional, la cohesión grupal y la percepción positiva de la diversidad. El proceso ha generado un aprendizaje auténtico y vivencial, donde la música, el movimiento y la dramatización

se convierten en vehículos para la reflexión, el crecimiento personal y la transformación social.

Asimismo, la propuesta confirma que metodologías inclusivas y creativas como el ApS no solo son viables dentro del currículo oficial, sino que enriquecen profundamente la experiencia educativa. Su implementación favorece la construcción de una escuela abierta, sensible y participativa, que reconoce el arte como un espacio de encuentro y de igualdad.

A modo de conclusión, este trabajo refuerza la idea de que la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe ser también un espacio de conexión humana. La música y el teatro, cuando se ponen al servicio de la inclusión, tienen la capacidad de emocionar, unir y educar en valores esenciales para la convivencia. Porque cuando el arte se abre a la diversidad, la educación no solo enseña: también transforma.

REFERENCIAS

Gil Bartolomé, María M. 2018. «El teatro como recurso educativo en el aula de Primaria». *Artseduca*, 21: 10-33.https://doi.org/10.6035/Artseduca.2018.21.1

Lalueza, José Luis, Esther Luna, Pilar Albertín Carbó, Marc Franco-Sola y María Conceció Torres. 2022. *Guía 4: Aprendizaje servicio e inclusión social*. Barcelona: ACUP. https://l1nq.com/H1UaH

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340: 122868-122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Mendía Gallardo, Rafael. 2012. «El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación». *Revista Educación Inclusiva*, 5(171). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/222/216

Motos Teruel, Tomás. 2009. «El teatro en la educación secundaria». *Revista virtual: Creatividad y Sociedad*, 14.

Recasens Belenguer, Lara, Diana Marín Suelves y Vicente Gabarda Méndez. 2022. «Teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1): 128-147. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33770

Saraswati, Purohit y Aswathy Devi. 2023. «Mixed methods-research methodology: an overview». *Mathews Journal of Nursing and Health Care*, 5(4): 1-3. 10.30654/MJNH.100024

6 PROYECTOS EXPERIMENTALES DE EDUCACIÓN MUSICAL Y CREACIÓN SONORA EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA: UNA REVISIÓN DE ENFOQUES INNOVADORES DESDE LA RED PLANEA DE ARTE Y ESCUELA

Boj Tovar, Clara;[1] González García, Clara[2]

[1]Universitat Politècnica de València, claboto@esc.upv.es; [2]Investigadora postdoctoral, claristenor@gmail.com

RESUMEN

Este capítulo analiza diversos proyectos experimentales de educación musical y creación sonora implementados en centros educativos de primaria y secundaria en el contexto de la Red Planea de Arte y Escuela, concretamente en la Comunitat Valenciana. El estudio se propone identificar metodologías innovadoras que integren la música con otras formas de expresión artística y tecnológica, así como evaluar su impacto en el desarrollo integral del alumnado. A través de una metodología cualitativa basada en la revisión documental, entrevistas semiestructuradas con docentes y análisis de estudios de caso, se examinan prácticas educativas que promueven la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico en el aula. Los resultados evidencian mejoras en la motivación estudiantil, en la expresión emocional y en las habilidades sociales y artísticas, aunque también se identifican desafíos vinculados a la sostenibilidad institucional y a la formación docente.

Palabras clave: Creación sonora; educación musical; arte sonoro; innovación educativa.

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical constituye una herramienta clave para el desarrollo integral del alumnado, al favorecer no solo habilidades musicales, sino también competencias cognitivas, emocionales y sociales. En los últimos años, han surgido propuestas pedagógicas que cuestionan los enfoques tradicionales, promoviendo prácticas creativas, colaborativas e interdisciplinarias, muchas de ellas apoyadas por redes de innovación educativa como la Red Planea de Arte y Escuela.

El presente capítulo tiene como propósito revisar y analizar proyectos experimentales de educación musical y creación sonora desarrollados en centros educativos de primaria y secundaria. A través de esta revisión, se pretende: (1) identificar enfoques pedagógicos innovadores que integren la música con otras disciplinas, (2) analizar las condiciones que permiten la implementación efectiva de dichos proyectos, (3) evaluar el impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las competencias del alumnado.

2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se estructura en cuatro ejes interrelacionados que sustentan el análisis de los proyectos experimentales de educación musical: las teorías pedagógicas en educación musical contemporánea, la creación sonora como estrategia educativa, las innovaciones impulsadas por la tecnología y el enfoque interdisciplinario y la escucha como práctica educativa crítica y estética.

2.1. Fundamentos de la educación musical en el ámbito escolar

La educación musical ha pasado de modelos centrados en la técnica e interpretación de repertorios clásicos hacia enfoques más expresivos, participativos y significativos. Desde una perspectiva educativa integral, la música no se limita al desarrollo de habilidades instrumentales, sino que actúa como un medio para fortalecer el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la inteligencia emocional (Hallam 2010; Odena 2011).

Autores como Swanwick (1999) y Elliott (1995) sostienen que la enseñanza musical no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe fomentar experiencias estéticas en las que el alumnado tenga la oportunidad de crear, reflexionar, interpretar y colaborar. Estos enfoques se alinean con el paradigma constructivista de Vygotsky (1978), que concibe el aprendizaje como un proceso activo, mediado por la interacción social y el contexto cultural.

Además, se reconoce que la música en el ámbito escolar tiene un potencial transversal: favorece la memoria, la atención, el trabajo en equipo y la expresión emocional (Barrett 2006). En este sentido, la educación musical se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo integral del estudiante y para la construcción de identidades culturales plurales.

2.2. La creación sonora como estrategia pedagógica

La creación sonora se define como una práctica educativa basada en la exploración del sonido como materia artística, sin necesidad de depender del lenguaje musical académico o convencional. A través del juego sonoro, la improvisación y la construcción de paisajes auditivos, el alumnado experimenta el sonido como forma de conocimiento, de expresión personal y de relación con su entorno (Paynter y Aston 1970; Schafer 1994).

Desde esta perspectiva, cualquier estudiante puede convertirse en creador sonoro, independientemente de su nivel técnico o su acceso a instrumentos musicales. Esta democratización del acceso a la creación es uno de los principales aportes de la pedagogía sonora, que rompe con la jerarquía entre músico profesional y estudiante, y valora la experiencia estética cotidiana.

El trabajo con grabaciones de campo, objetos sonoros, cuerpos en movimiento o elementos de la vida escolar permite resignificar el entorno y desarrollar una escucha crítica del mundo (Truax 2001). Asimismo, prácticas como el arte sonoro, la instalación auditiva o el diseño de paisajes sonoros en la escuela abren nuevas posibilidades didácticas para integrar la música con la vida cotidiana y con otras áreas del conocimiento.

2.3. Innovación, tecnología y enfoques interdisciplinares en educación musical

Las transformaciones tecnológicas de las últimas décadas han tenido un impacto significativo en la educación musical. El uso

de estaciones de trabajo de audio digital, grabadoras, sintetizadores, apps y plataformas colaborativas ha permitido a docentes y estudiantes acceder a herramientas antes reservadas a estudios profesionales (Cain 2004). Estas tecnologías permiten la edición de sonido, la composición digital, la creación colectiva en red y el diseño de *podcasts* o paisajes sonoros, lo que amplía enormemente las posibilidades pedagógicas del aula.

Este fenómeno ha dado lugar a lo que Brown (2015) denomina «alfabetización sonora digital»: la capacidad de producir, analizar y comunicar con y sobre el sonido mediante medios digitales. Esta competencia resulta fundamental en una sociedad mediática, donde el sonido ocupa un lugar central en la vida cotidiana.

Paralelamente, se ha fortalecido la dimensión interdisciplinaria de la música. Enfoques pedagógicos como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la enseñanza integrada en las artes (Red Planea 2020) o el diseño de experiencias artísticas colaborativas permiten conectar la música con historia, ciencia, literatura, geografía o ciudadanía. Estos enfoques favorecen el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento contextualizado, desde una lógica más cercana al pensamiento creativo y sistémico.

2.4. La escucha como práctica educativa crítica y estética

Tradicionalmente considerada como una fase pasiva del proceso musical, la escucha se resignifica en las pedagogías contemporáneas como una experiencia activa, corporal, relacional y crítica. Escuchar no es solo oír sonidos, sino prestar atención, interpretar, discriminar, imaginar, recordar y crear sentido (Schafer 1994; Westerkamp 2002).

Autores como Oliveros (2005) han propuesto el concepto de *Deep Listening*, que promueve una escucha consciente y expandida como herramienta de transformación personal y social. En el contexto educativo, la escucha se convierte en una estrategia para habitar el aula de otro modo, ralentizar el ritmo, despertar la sensibilidad estética y fomentar la empatía.

Los proyectos basados en la escucha activa, como el análisis del paisaje sonoro del centro educativo, la recolección de sonidos cotidianos o la observación de los silencios del entorno, permiten desarrollar competencias clave como la atención plena, la conciencia medioambiental, la reflexión crítica y la capacidad de interpretación subjetiva y colectiva del mundo.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en el ámbito de las ciencias sociales y adopta una metodología cualitativa. Dentro de este enfoque, el análisis documental se posiciona como una herramienta eficiente y rica. Tal como señala Bowen (2009), este tipo de análisis permite interpretar datos de manera sistemática mediante la lectura, que se complementa con procedimientos de codificación temática. Esta técnica cualitativa facilita la identificación de patrones recurrentes, temas clave y significados implícitos en los documentos, contribuyendo a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Por otro lado, el estudio de casos constituye una de las metodologías más relevantes dentro de la investigación cualitativa. Según Yin (2009), se trata de una exploración empírica detallada de un fenómeno actual dentro de su entorno natural, resultando especialmente pertinente cuando la separación entre el fenómeno y su contexto no es evidente.

Asimismo, se ha realizado una revisión sistemática de proyectos desarrollados en el marco de la Red Planea, complementada con entrevistas a docentes implicados y revisión de informes de evaluación de dichos proyectos.

A partir del análisis de más de 200 proyectos artístico-educativos realizados en la Red Planea se han seleccionado 10 que cumplen con los siguientes criterios:

- Integración de prácticas sonoras innovadoras.
- Inclusión en contextos educativos formales de infantil, primaria y secundaria.
- Participación activa del alumnado y enfoque colaborativo.
- Diversidad geográfica y de niveles educativos dentro de la Red Planea en Andalucía, Madrid y Comunitat Valenciana.

Para la recolección de datos se utilizaron tres técnicas complementarias: la revisión de literatura especializada y de documentos internos proporcionados por la Red Planea, la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes participantes, y el análisis de materiales pedagógicos, productos sonoros y resultados evaluativos generados en el marco de los proyectos. Estas estrategias permitieron obtener una visión integral del proceso y sus implicaciones educativas.

4. REVISIÓN DE PROYECTOS EXPERIMENTALES DE EDUCACIÓN MUSICAL Y CREACIÓN SONORA

A partir del análisis cualitativo de los proyectos impulsados por la Red Planea en centros educativos de primaria y secundaria, se identifican cinco enfoques pedagógicos principales que estructuran las experiencias analizadas: tecnológico, interdisciplinario, inclusivo-diverso, colaborativo-comunitario y basado en la escucha. Estos enfoques no se presentan como categorías excluyentes, sino como dimensiones que en muchos casos se entrecruzan y se complementan dentro de una misma propuesta educativa.

4.1. Enfoque tecnológico: La creación sonora mediada por herramientas digitales

Este enfoque se caracteriza por el uso de tecnologías digitales como medio para facilitar

Tabla 1. Proyectos seleccionados

Etapa	Andalucía	Madrid	Comunitat Valenciana
Infantil			Los sonidos del barro - Gemma Bosch
Primaria	Antropoloops/idem Zona de acuerdo - Raul Cantizano	El silencio sagrado - Christian F. Mirón	Sonograph - Playmodes REC - Clara González
Secundaria	La C.O.S.A. - Chico Trópico Odiseamix - Jade Tansa EscuchaRuido - Susana Jiménez		Radio.me - Nicoletta Capello

Fuente: Boj-Tovar y González-García 2025.

la exploración, creación y edición sonora. Los proyectos que adoptan esta orientación integran dispositivos móviles, grabadoras portátiles, plataformas de audio digital y *software* de edición musical para expandir las posibilidades expresivas del alumnado.

Entre los casos analizados destaca *Odiseamix*, una experiencia que emplea aplicaciones móviles de grabación y edición sonora para crear relatos musicales basados en paisajes sonoros. El alumnado explora su entorno auditivo, graba sonidos y los reconfigura en composiciones digitales. De forma similar, el proyecto *Radio.me* promueve la creación de *podcasts* escolares y piezas radiofónicas mediante *software* libre, fomentando la autonomía, la competencia digital y la conciencia crítica del medio sonoro.

Estas experiencias demuestran que la tecnología puede convertirse en una aliada para democratizar el acceso a la creación musical, permitiendo que estudiantes sin formación instrumental previa participen activamente en procesos de producción artística.

4.2. Enfoque interdisciplinario: Música, arte y conocimiento integrado

El enfoque interdisciplinario integra la música con otras áreas del conocimiento, ya sean disciplinas artísticas (danza, artes visuales), humanísticas (historia, lengua) o científicas (tecnología, matemáticas). Esta perspectiva rompe las barreras disciplinares tradicionales, propiciando un aprendizaje más conectado y significativo.

Un ejemplo paradigmático es el proyecto *Antropoloops*, que trabaja con remezclas de músicas tradicionales y archivos sonoros históricos. En su aplicación escolar, los estudiantes investigan la genealogía cultural de sus comunidades a través de la música, combinando investigación social, historia oral, edición digital y composición colaborativa.

De igual forma, *Sanjomix*, una serie de talleres de creación sonora llevados a cabo en centros educativos de San Juan, articula memoria, narración de historias de vida y producción musical, fomentando vínculos entre la biografía del alumnado y su entorno sonoro.

Estos proyectos muestran cómo la creación sonora puede convertirse en una herramienta para abordar contenidos curriculares desde una perspectiva experiencial, reflexiva e integradora.

4.3. Enfoque inclusivo y de diversidad: Accesibilidad, identidad y participación cultural

El enfoque inclusivo se basa en el reconocimiento de la diversidad del alumnado, promoviendo la participación de estudiantes con diferentes capacidades, orígenes culturales y trayectorias educativas. La creación sonora ofrece un campo especialmente fértil para ello, al no requerir conocimientos técnicos previos ni ajustarse a convenciones musicales cerradas.

El proyecto *Zona de acuerdo – Guitarra flamenca preparada* ejemplifica esta perspectiva al trabajar con el instrumento desde una lógica experimental, accesible y horizontal. El alumnado interviene físicamente en el instrumento, produce sonidos no convencionales y crea piezas colectivas a partir de sus propias decisiones estéticas.

Asimismo, proyectos como *Los sonidos del barro*, desarrollados en contextos multiculturales, incorporan sonidos tradicionales, juegos rítmicos y objetos cotidianos, valorando la diversidad cultural como fuente de creación colectiva.

Estos proyectos confirman que la educación musical experimental puede ser una vía potente para la inclusión, al permitir que cada estudiante aporte desde su sensibilidad, cultura y corporalidad sin requerir estándares previos de competencia musical.

4.4. Enfoque colaborativo y comunitario: Cocreación y vínculos entre escuela y entorno

Este enfoque destaca la dimensión relacional de la creación sonora, entendida como una práctica colectiva que fortalece vínculos entre estudiantes, docentes, familias y comunidad. En este punto, la música se convierte en una herramienta para construir comunidad, generar identidad compartida y abrir la escuela al territorio.

El proyecto *La Cosa*, centrado en la edición musical y el uso colectivo de una mesa de mezclas, promueve la escucha activa, la coordinación entre estudiantes y la toma de decisiones compartidas. La producción sonora se convierte en una práctica relacional y performativa, más allá del producto final.

Igualmente, en *Radio Expresión Creativa*, el alumnado produce piezas sonoras sobre temas sociales que afectan a su entorno inmediato. El trabajo en grupo y la difusión comunitaria de sus creaciones fortalecen la agencia estudiantil y la visibilidad de sus voces.

Estos proyectos subrayan que la creación sonora no solo es un proceso estético, sino también social y político. Permite activar procesos de participación, reforzar la dimensión pública de la educación y situar al alumnado como sujeto creador en su comunidad.

4.5. Enfoque centrado en la escucha: Atención, sensibilidad y conciencia sonora

La escucha activa constituye uno de los pilares más transformadores en los proyectos de educación musical experimental. Este enfoque sitúa a la escucha, no como un acto pasivo o meramente receptivo, sino como una práctica crítica, corporal, afectiva y estética que permite al alumnado tomar conciencia del entorno sonoro, de su propia percepción auditiva y de los significados culturales asociados al sonido.

A través de propuestas como *Cómo suena un instituto*, se invita al alumnado a recorrer su centro educativo con micrófonos y grabadoras, se exploran los « ruidos » cotidianos como materia compositiva. El proyecto transforma la percepción del espacio escolar y otorga valor a lo que antes se consideraba irrelevante o molesto, convirtiéndolo en objeto de atención estética.

En una línea similar, el taller *El silencio sagrado* parte de prácticas de escucha profunda y contemplativa, combinando la inmersión en el silencio con el análisis de paisajes sonoros naturales y urbanos. Esta experiencia fomenta la atención plena, la introspección y la capacidad de discriminar entre sonidos, ruidos y silencios significativos.

Este enfoque permite cultivar habilidades de concentración, empatía y conciencia ambiental. Tal como plantea Schafer (1994), educar el oído implica no solo aprender a escuchar música, sino también a escuchar el mundo, lo cual tiene implicaciones éticas, ecológicas y comunitarias.

La escucha se convierte así en una forma de conocer y habitar el entorno, de imaginar colectivamente y de afinar la sensibilidad estética del alumnado. Estos proyectos permiten transitar de una educación musical

centrada en la ejecución hacia una pedagogía del oído y de la atención.

5. DESAFÍOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ENFOQUES IDENTIFICADOS

Si bien los proyectos experimentales de creación sonora revisados revelan un gran potencial para enriquecer la educación musical en contextos escolares, su implementación efectiva enfrenta diversos desafíos. A partir del análisis transversal de las experiencias recogidas, se identifican tensiones comunes en relación con los recursos materiales disponibles, la gestión del tiempo escolar, la formación del profesorado y la adecuación de estas prácticas al currículo oficial. Estos desafíos varían en función del enfoque pedagógico predominante en cada tipo de proyecto.

5.1. Enfoque tecnológico

El enfoque tecnológico en la educación musical enfrenta varios desafíos importantes. Uno de los principales es la falta de recursos materiales, ya que muchos proyectos requieren equipos de grabación, ordenadores, tabletas, *software* de edición y una conectividad adecuada, lo cual representa una barrera considerable en centros con escasa dotación tecnológica. A esto se suma la dificultad de adaptación a los tiempos escolares, pues tanto la edición sonora como el aprendizaje de herramientas digitales demandan sesiones prolongadas y continuas, difíciles de integrar en horarios fragmentados. Asimismo, la formación docente constituye un reto, ya que no todos los profesores de música cuentan con competencias en tecnología musical o producción digital, lo que limita la autonomía y sostenibilidad de las propuestas. Por último, aunque el currículo escolar contempla las competencias digitales, su integración explícita en el área de música es limitada, dificultando así la justificación pedagógica de estos enfoques tecnológicos.

5.2. Enfoque interdisciplinario

El enfoque interdisciplinario también presenta desafíos que dificultan su implementación efectiva. Aunque estos proyectos no suelen requerir recursos costosos, sí demandan materiales variados (como libros, archivos sonoros o dispositivos de audio) y el acceso a espacios compartidos entre asignaturas, lo que puede generar limitaciones logísticas. En cuanto a la organización del tiempo, la coordinación entre distintas áreas curriculares exige planificación conjunta y cierta flexibilidad horaria, algo difícil de lograr en contextos escolares con estructuras rígidas. Además, la formación docente es clave, ya que este enfoque requiere una actitud abierta hacia el trabajo colaborativo y competencias para el diálogo pedagógico entre profesionales de diferentes disciplinas, capacidades que no siempre están presentes. Finalmente, aunque el currículo promueve la transversalidad, en la práctica suele estar fragmentado por áreas, lo que complica la integración real entre la música y otras materias.

5.3. Enfoque inclusivo y de diversidad

En cuanto a los recursos materiales en este enfoque, se requieren adaptaciones específicas como instrumentos modificados, tecnologías de apoyo y materiales visuales, que no siempre están disponibles ni contemplados en los presupuestos escolares. Desde la perspectiva del tiempo, las propuestas inclusivas demandan una mayor dedicación para atender ritmos de aprendizaje diversos y fomentar una participación equitativa entre todo el alumnado. La formación docente resulta fundamental en el enfoque inclusivo de diversidad, ya que es necesaria una preparación especializada en pedagogía inclusiva y

en la atención a la diversidad cultural y funcional, aspectos que aún están insuficientemente abordados en muchas titulaciones. Por último, aunque el currículo escolar incorpora la inclusión como un principio básico, la práctica se ve limitada por estándares de evaluación y contenidos homogéneos que dificultan la aplicación efectiva de estos principios en la educación musical.

5.4. Enfoque colaborativo y comunitario

El enfoque colaborativo y comunitario en la educación musical implica diversos retos que deben ser considerados para su adecuada implementación. En cuanto a los recursos materiales, es fundamental disponer de espacios físicos adecuados, como aulas flexibles, auditorios o espacios abiertos, así como de materiales que faciliten el trabajo colectivo, como grabadoras y dispositivos compartidos. En relación con la gestión del tiempo, este enfoque demanda períodos prolongados y continuos para la creación colectiva, lo cual suele ser incompatible con horarios escolares fragmentados; además, requiere tiempo adicional para coordinarse con agentes externos, incluyendo familias, artistas y la comunidad en general. Por otro lado, la formación docente debe incluir el desarrollo de competencias específicas en facilitación de grupos, manejo de dinámicas colaborativas y trabajo con agentes comunitarios, habilidades que rara vez se abordan en la formación inicial. Finalmente, aunque los documentos curriculares promueven la participación y la apertura hacia la comunidad, su aplicación concreta en el área musical sigue siendo limitada y carece de indicadores claros que guíen su implementación.

5.5. Enfoque centrado en la escucha

En términos de recursos materiales, aunque el enfoque centrado en la escucha puede desarrollarse con un mínimo equipamiento, se beneficia considerablemente del uso de grabadoras, auriculares de calidad y ambientes acústicos adecuados que favorezcan una escucha atenta. Respecto a la gestión del tiempo, la escucha profunda demanda espacios de quietud, reflexión y diálogo posterior, aspectos que suelen estar en conflicto con el ritmo acelerado y fragmentado de los contenidos escolares. En cuanto a la formación docente, resulta crucial transformar la concepción tradicional de la música, que se enfoca principalmente en la ejecución o la lectura, para valorar la escucha como un proceso pedagógico esencial por sí mismo; sin embargo, esta sensibilidad pedagógica no siempre está presente en la formación convencional del profesorado. Finalmente, aunque la escucha aparece mencionada en los estándares curriculares, con frecuencia queda relegada frente a la interpretación o la teoría musical, por lo que es necesario resignificar su papel como un eje central y articulador del aprendizaje musical.

La superación de estos desafíos requiere tanto transformaciones estructurales en los centros educativos (espacios, tiempos, organización curricular) como procesos de formación continua docente que amplíen las capacidades para trabajar con enfoques experimentales, inclusivos y colaborativos. Asimismo, es fundamental que las políticas educativas y curriculares reconozcan y valoren estas prácticas como parte legítima y necesaria de la educación musical contemporánea.

Tabla 2. Desafíos para la implementación de los enfoques pedagógicos en educación musical experimental

Enfoque	Recursos materiales	Tiempos escolares	Formación docente	Adecuación al currículo
Tecnológico	Requiere dispositivos, *software*, conectividad y equipamiento específico	La producción digital exige tiempos continuos difíciles de integrar en el horario escolar	Limitada formación en tecnologías musicales y herramientas digitales	Escasa articulación entre competencia digital y contenidos musicales en el currículo
Interdisciplinario	Demanda acceso a materiales diversos y coordinación entre áreas	Necesita planificación compartida y flexibilidad horaria entre docentes de distintas asignaturas	Poca experiencia en diseño de proyectos interdisciplinares; falta de formación en trabajo colaborativo	Currículo fragmentado por áreas dificulta la integración real de contenidos
Inclusivo y de diversidad	Requiere instrumentos adaptados, tecnologías de apoyo y recursos accesibles	La atención a la diversidad implica más tiempo para adecuaciones y participación equitativa	Falta de formación en inclusión y atención a la diversidad cultural y funcional	Currículo con principios inclusivos, pero poca flexibilidad en estándares de evaluación
Colaborativo-comunitario	Precisa espacios adecuados, materiales compartidos y coordinación externa	El trabajo colectivo y comunitario requiere tiempos largos y coordinación extraescolar	Necesidad de habilidades en facilitación, gestión de grupos y trabajo con agentes externos	Falta de instrumentos curriculares que reconozcan el valor del vínculo escuela-comunidad
Centrado en la escucha	Escasos recursos necesarios, aunque útiles: grabadoras, auriculares, entornos tranquilos	La escucha profunda exige tiempos de pausa y reflexión poco habituales en la dinámica escolar	Formación insuficiente en pedagogías de la escucha y conciencia sonora	La escucha aparece en el currículo, pero con menor protagonismo que la interpretación o teoría

Fuente: Boj-Tovar y González-García 2025.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha revisado y analizado una serie de proyectos experimentales de educación musical y creación sonora desarrollados en centros de primaria y secundaria, en el marco de la Red Planea de Arte y Escuela. A partir del análisis cualitativo de estas experiencias, se identificaron cinco enfoques pedagógicos predominantes –tecnológico, interdisciplinario, inclusivo-diverso, colaborativo-comunitario y centrado en la escucha–, los cuales

revelan una transformación significativa en las formas de concebir y practicar la educación musical en contextos escolares contemporáneos.

Los proyectos revisados muestran que la creación sonora constituye un terreno fértil para fomentar la creatividad, la expresión personal, la escucha crítica y la participación activa del alumnado. Lejos de limitarse a la enseñanza técnica o teórica de la música, estas experiencias posicionan al sonido como un eje transversal de aprendizaje, capaz de conectar con otras disciplinas, atender la diversidad del aula, fortalecer el vínculo con la comunidad y cultivar una sensibilidad estética y ética hacia el entorno.

Sin embargo, la implementación de estos enfoques enfrenta desafíos estructurales importantes. La falta de recursos tecnológicos en algunos centros, la rigidez de los horarios escolares, la escasa formación docente en pedagogías experimentales y la limitada flexibilidad del currículo oficial dificultan la sostenibilidad y expansión de estas prácticas. Superar estas barreras requiere una articulación entre voluntad docente, apoyo institucional y políticas educativas que reconozcan y promuevan la innovación en el área de música.

En resumen, se pueden destacar tres conclusiones principales: primero, la creación sonora se presenta como una vía eficaz para renovar la educación musical, promoviendo una lógica más inclusiva, participativa y conectada con la realidad del alumnado, y facilitando el desarrollo de competencias creativas, sociales y emocionales; segundo, los enfoques identificados son complementarios y no excluyentes, siendo los proyectos más transformadores aquellos que integran varios de ellos, generando experiencias educativas ricas y significativas; y tercero, la innovación educativa en música requiere el apoyo de condiciones estructurales y formativas adecuadas que permitan a los docentes actuar con autonomía y confianza, y que conviertan a las escuelas en espacios propicios para la experimentación pedagógica y la creación colectiva.

6.1 Recomendaciones para la práctica y la investigación

A partir de lo expuesto, se plantean varias recomendaciones: en el caso de los centros educativos y docentes, es fundamental fomentar el trabajo colaborativo entre áreas, abrir espacios de formación en creación sonora y organizar tiempos y estructuras que permitan sostener proyectos a medio y largo plazo; para las administraciones educativas, se recomienda incluir la creación sonora y la pedagogía experimental en los marcos curriculares oficiales, incrementar la inversión en recursos tecnológicos y promover programas específicos de formación continua en innovación musical; finalmente, en el campo de la investigación académica, resulta clave continuar explorando el impacto de estos proyectos en el desarrollo integral del alumnado, sistematizar buenas prácticas y generar evidencias que respalden su inclusión en las políticas públicas educativas.

7. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo se ha desarrollado en el marco del proyecto de investigación Red Planea de la Universitat Politècnica de València financiado por la Fundación Daniel y Nina Carasso y en colaboración con los nodos de mediación PERMEA, Pedagogías Invisibles y Zemos98.

REFERENCIAS

Barrett, Margaret. 2006. «Creative collaboration: An eminence study of teaching and learning in music composition». *Psychology of Music*, 34(2): 195-218.

Bowen, Glenn. 2009. «Document analysis as a qualitative research method». *Qualitative Research Journal*, 9: 27. 40.10.3316/QRJ0902027.

Brown, Andrew. 2015. *Music Technology and Education: Amplifying Musicality*. https://doi.org/10.4324/9781315857862

Cain, Tim. 2004. «Theory, technology and the music curriculum». *British Journal of Music Education*, 21(2): 215-221.

Elliott, David J. 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.

Hallam, Susan. 2010. «The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people». *International Journal of Music Education*, 28(3): 269-289.

Odena, Óscar. 2011. «Musical creativity: Insights from music education research». *Musicae Scientiae*, 15(2): 175-183.

Oliveros, Pauline. 2005. *Deep Listening: A Composer's Sound Practice*. Bloomington, IN: iUniverse.

Paynter, John y Peter Aston. 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schafer, R. Murray. 1994. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Vermont: Destiny Books.

Swanwick, Keith. 1999. *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

Truax, Barry. 2001. *Acoustic Communication*. 2.ª edición. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Vygotsky, Lev Semiónovich. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westerkamp, Hildegard. 2002. «Linking soundscape composition and acoustic ecology». *Organised Sound*, 7(1): 51-56.

Yin, Robert K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*, vol. 5. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

7 ESTRATEGIAS INNOVADORAS DESDE LAS TIC PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHINA: UN ESTUDIO DE CASO

Xin Li;[1] Bernabé-Villodre, María del Mar;[2] Martínez-Bello, Vladimir [3]
[1]Universitat de València, xinli2@alumni.uv.es; [2]Universitat de València, maria.mar.bernabe@uv.es; [3]Universitat de València, vladimir.martinez@uv.es

RESUMEN

La educación musical durante la Escuela Primaria en China no ocupa una posición especialmente relevante, como sucede en España, a pesar de la importancia cultural que esta pueda tener. Durante las clases de la asignatura de Música en la Escuela Primaria, el proceso de enseñanza/aprendizaje parece recaer con un mayor peso en la figura del docente, siempre desde una perspectiva metodológica tradicionalista, en la que la característica principal es la enseñanza frontal por parte del profesorado con escasa interacción y flexibilidad. La enseñanza musical en las escuelas primarias suele estar marcada por un enfoque imitativo y poco creativo, con escasa presencia de metodologías activas que aprovechen el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta investigación se centra en analizar la formación del profesorado y en explorar qué estrategias basadas en TIC pueden implementarse para promover un enfoque más creativo, motivador y atractivo para el alumnado en el contexto de la formación musical en las escuelas de educación primaria. Aunque esta investigación se encuentra en su estadio inicial, los resultados muestran la importancia que alumnado y profesorado otorgan a las TIC como facilitadoras de propuestas más motivadoras hacia la música; a pesar de que un alto porcentaje de centros rurales tendrían que realizar un considerable esfuerzo para desarrollarlas.

Palabras clave: escuela primaria; música; creatividad; tecnologías de la información y la comunicación; formación del profesorado; plataformas interactivas.

1. INTRODUCCIÓN

En el sistema educativo básico contemporáneo de China, aunque la educación musical en la escuela primaria ha sido oficialmente incorporada al currículo nacional, en la práctica sigue ocupando una posición marginal y enfrenta numerosos desafíos. Las clases de música suelen adoptar un enfoque centrado en la enseñanza frontal por parte del profesorado, con escasa interacción y flexibilidad. El alumnado participa mayormente a través de la imitación, con baja iniciativa y creatividad.

A pesar de que documentos oficiales como los *Estándares del Currículo de Arte de la Educación Obligatoria* (2022) promueven una enseñanza centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de competencias integrales, la práctica educativa sigue anclada en

modelos tradicionales, con contenidos homogéneos y poco variados, que no responden a las necesidades artísticas diversas del alumnado actual. Xue (2024) señala que la mayoría de las aulas siguen utilizando métodos tradicionales de enseñanza, careciendo de contenidos personalizados y estrategias pedagógicas innovadoras.

Esta situación no solo refleja deficiencias metodológicas, sino que también está profundamente influenciada por la tradición cultural educativa confuciana, fundamentada en «respetar al maestro y valorar su autoridad». Bajo esta premisa, el profesorado ocupa un rol dominante en el aula, mientras que el estudiantado adopta una postura pasiva como receptor de conocimiento.

Zhang y Yang (2023) indican que la enseñanza en las universidades tradicionales presenta una fuerte homogeneidad, lo que dificulta motivar al alumnado perteneciente a la generación de «nativos digitales». Con el avance de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías, la educación superior está experimentando una transición de modelos transmisivos a enfoques más interactivos y personalizados, transformando gradualmente el ecosistema educativo.

Paralelamente, el desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrece nuevas oportunidades de transformación en el ámbito de la educación básica. La UNESCO sostiene que las TIC pueden contribuir a construir entornos de aprendizaje interactivos, integrar nuevas tecnologías en las metodologías didácticas, fomentar aulas socialmente activas y promover el trabajo colaborativo y grupal (UNESCO 2013, 14). En este sentido, la integración de las TIC permite diversificar los contenidos de enseñanza, ampliar los métodos pedagógicos y aumentar significativamente la motivación y participación del alumnado. En el contexto específico de la educación musical, las TIC ofrecen ventajas como la visualización interactiva, la representación concreta de conceptos abstractos y un aprendizaje más experiencial. Herramientas como materiales multimedia, *software* de creación musical en línea o plataformas interactivas –por ejemplo, Kahoot, Cokitos, Hivoo Whiteboard– permiten al alumnado explorar, interpretar y crear música de forma activa.

Cen (2024) destaca que un buen programa de formación en competencia digital docente puede tener un doble impacto positivo: por un lado, facilita que el profesorado utilice eficazmente herramientas digitales y recursos tecnológicos para apoyar y mejorar la enseñanza, despertando el interés y la implicación del alumnado y elevando la calidad educativa; y por otro lado, promueve la interacción y el intercambio entre docentes, permitiendo compartir experiencias y recursos, y adoptar colectivamente innovaciones tecnológicas aplicadas a la enseñanza.

Sin embargo, en la educación musical actual de las escuelas primarias en China, la integración de las TIC sigue siendo limitada. Muchas escuelas no cuentan con el equipamiento tecnológico necesario ni con soporte técnico adecuado. Además, el nivel de competencia digital del profesorado es, en general, bajo, y la formación específica en el uso didáctico de las TIC es aún muy insuficiente. Diversos estudios han señalado que tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación continua, las iniciativas formativas en TIC son generalmente fragmentadas, poco sistemáticas y con escasa aplicabilidad práctica.

Cen (2024) también subraya que la escasa disposición del profesorado a mejorar su competencia digital es el resultado de múltiples factores. En primer lugar, la falta de conocimientos y una comprensión limitada de las TIC, ya que, algunos docentes no poseen suficiente formación tecnológica, no comprenden la importancia de la educación digital, ni saben cómo utilizar eficazmente las tecnologías disponibles. Otros mantienen prejuicios o concepciones erróneas, considerando que las TIC son solo

herramientas auxiliares, sin integrarlas en su pensamiento pedagógico, lo cual impide que rediseñen sus clases mediante tecnologías innovadoras.

Además, la grave desigualdad en la distribución de los recursos educativos entre zonas urbanas y rurales en China agrava aún más esta situación. Wang (2019) señala que muchas escuelas rurales carecen de docentes de música cualificados y de recursos básicos, lo que afecta seriamente la calidad de la enseñanza. Zheng Yajing y Qiu Guoming (2022) enfatizan que estas desigualdades se reflejan también en la implementación curricular, la formación docente y el acceso a tecnologías educativas, limitando a largo plazo las oportunidades de desarrollo artístico del alumnado rural. En este contexto, las TIC no solo representan un instrumento de modernización educativa, sino también un medio con potencial para promover la equidad y reducir las brechas regionales.

2. OBJETIVOS

La presente investigación pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Evaluar el impacto de las TIC en la capacitación pedagógica y didáctica del profesorado de Música en Educación Primaria en China.
- Identificar herramientas digitales innovadoras y metodologías efectivas en la formación docente.
- Comparar las prácticas de integración de TIC en la formación musical en China con experiencias internacionales.
- Proponer un marco de referencia para la incorporación eficaz de TIC en la formación docente de música.

De esta manera, este estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las principales ventajas y desafíos del uso de TIC en la formación del profesorado de Música en Educación Primaria en China?
- ¿Qué herramientas digitales y metodologías han demostrado ser más efectivas en este contexto?
- ¿En qué medida las TIC contribuyen a la inclusión y equidad en la enseñanza de la música?
- ¿Cuáles son las diferencias y similitudes entre la aplicación de TIC en la formación musical en China y en otros países?

3. METODOLOGÍA

Este estudio adopta un enfoque metodológico mixto, estructurado en las siguientes fases:

- Una primera fase de análisis documental sobre políticas educativas y normativas relacionadas con el uso de TIC en la formación del profesorado de Música.
- La fase dos consiste en la aplicación de encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes de Música en Educación Primaria, con el fin de explorar sus percepciones, experiencias y necesidades formativas en relación con las TIC. Acción realizada a nivel exploratorio, para mostrar la problemática realidad del país y se investigará en profundidad a lo largo de los meses finales del presente año.
- En la tercera fase, llevada a cabo en la formación de Grado de la Universitat de València, se basó en la observación de prácticas docentes en contextos formativos que integran tecnologías digitales en la enseñanza musical.
- La última fase consiste en un estudio comparativo entre las estrategias desarrolladas en China y las experiencias relevantes en otros contextos internacionales. Esta fase será realizada durante el próximo curso académico.

4. RESULTADOS PRELIMINARES Y DISCUSIÓN

El presente capítulo revela los numerosos desafíos que enfrenta la formación del profesorado de la asignatura de Música durante la Escuela Primaria en China, y destaca el enorme potencial de las TIC para transformar dicha realidad, en la línea de trabajos anteriores como el de Cuenca et al. (2025) o Calvillo (2024) y la importancia de la IA para desarrollar la creatividad en el aula.

A través del análisis documental y las entrevistas que se realizaron inicialmente, sumándose aquellas que se realizarán durante el próximo curso académico, puesto que la investigación se encuentra en pleno curso, se observa que el modelo pedagógico dominante –centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento y en el entrenamiento repetitivo de habilidades– resulta insuficiente para responder a las demandas educativas del siglo xxi, que exigen creatividad (Trujillo y Juárez 2025), interacción y personalización del aprendizaje. En este sentido, Teran et al. (2024) han señalado la importancia de las tecnologías en la personalización del aprendizaje, que puede tomarse como una interesante reflexión cuyos postulados podrían adecuarse a los siguientes pasos prácticos de esta investigación.

Este tipo de planteamiento pedagógico imitativo ya ha sido cuestionado por gran cantidad de autores de distintas partes del mundo (Bernabé-Villodre y Garres-Pérez 2024; Carey et al. 2021; Garres-Pérez y Bernabé-Villodre 2021). A pesar de las realidades educativas que puedan resultar aparentemente tan distintas a la china, resultaría lícito considerar que muchos de estos países parecen compartir una triste similitud con China: la falta de valor otorgada a la música como materia curricular, a pesar de la importancia «elitista» que pueda concedérsele al consumo de la música (Bernabé y Bermell 2022).

Cabe destacar que, para lograr una integración efectiva de las TIC, no basta con mejorar la infraestructura tecnológica, sino que resulta necesario replantear profundamente las metodologías docentes. Los resultados evidencian una desconexión entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, una problemática ya señalada por otros autores (Muñoz 2023). Estos estudios subrayan que una formación estructurada en función de las necesidades reales puede dar lugar a una práctica docente más alineada con las expectativas de los distintos agentes educativos (Saldaña y González 2022). Asimismo, se detecta una carencia de mecanismos sostenidos de formación continua en servicio, lo que dificulta la integración efectiva de herramientas digitales en la práctica docente cotidiana. A ello se suman las desigualdades entre zonas urbanas y rurales –una situación presente también en otros contextos internacionales (Padilla 2024)– que profundizan la brecha en la calidad de la educación musical, especialmente en lo que respecta al acceso a recursos tecnológicos, claramente más limitado en centros rurales que en los urbanos. Frente a esta situación, se propone construir un sistema de formación docente centrado en el desarrollo de competencias digitales, que promueva la creatividad, la participación y la experimentación en la enseñanza musical con TIC. Asimismo, se recomienda fomentar la colaboración entre universidades y empresas tecnológicas educativas, con el objetivo de diseñar programas de formación continua flexibles, sostenibles y adaptados al contexto cambiante de la educación contemporánea.

5. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados, a pesar de que la presente investigación se encuentra en curso, ha podido llegarse a las siguientes conclusiones relacionadas con cada uno de dichos objetivos:

1. Evaluar el impacto de las TIC en la capacitación pedagógica y didáctica del profesorado de Música en Educación Primaria en China: los estudios analizados han mostrado cómo el profesorado, durante su formación inicial, es formado para atender al alumnado desde una perspectiva tradicionalista, que parte de una formación vocal y teórica de los conceptos fundamentales del Lenguaje Musical.
2. Identificar herramientas digitales innovadoras y metodologías efectivas en la formación docente: la investigación se encuentra actualmente centrada en preparar el material para la recogida de datos en el centro formativo en cuestión, en el cual se desarrolló un estudio previo con el alumnado de educación primaria.
3. Comparar las prácticas de integración de TIC en la formación musical en China con experiencias internacionales: este objetivo, desarrollado durante este segundo cuatrimestre del curso académico 2024/2025, se llevó a cabo a partir de la recogida de datos de formación inicial musical durante las sesiones del futuro profesorado de Educación Primaria en la Universitat de València.
4. Proponer un marco de referencia para la incorporación eficaz de TIC en la formación docente de música: a finales del próximo curso académico, una vez obtenidos los datos del primer semestre en el centro específico en China, se abordará el último de los objetivos de la investigación.

Inicialmente, puede concluirse que las TIC no deben concebirse únicamente como herramientas auxiliares en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino como recursos pedagógicos transformadores capaces de enriquecer la experiencia educativa y diversificar las formas de expresión del alumnado. En un contexto donde los estudiantes mantienen una relación cada vez más estrecha con la tecnología, resulta fundamental incorporar estos recursos para mantener su interés y motivación hacia los contenidos trabajados en las distintas áreas del currículo.

La integración de las TIC en la educación musical, siempre que se realice de forma consciente, crítica y fundamentada en principios pedagógicos sólidos, puede contribuir a una enseñanza más inclusiva, significativa y adaptada a las demandas del siglo xxi. Además, su incorporación puede favorecer una aproximación más lúdica al aprendizaje musical, así como potenciar la creatividad, siempre que el docente opte por este enfoque didáctico. No obstante, es importante destacar que el uso de tecnologías en el aula también puede facilitar aspectos esenciales del proceso formativo, como el desarrollo de la audición musical, la comprensión del discurso sonoro, el trabajo emocional o el aprendizaje de contenidos teóricos propios del Lenguaje Musical, tales como la diferenciación e interpretación rítmica o la organología.

En el caso de China, integrar las TIC en la formación del profesorado de Música representa tanto un desafío estructural, como una oportunidad estratégica para renovar la práctica docente, reducir desigualdades territoriales y avanzar hacia un modelo educativo más equitativo e innovador. Este estudio, en su fase inicial, sienta las bases para propuestas futuras de mejora e implementación práctica en la formación docente musical en contextos diversos.

REFERENCIAS

Bernabé-Villodre, María del Mar y M. Ángeles Bermell Corral. 2022. «La Música como herramienta de Educación Social: percepciones del profesorado español en formación». *Revista de Humanidades*, 45: 55-74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630780

Bernabé-Villodre, María del Mar y Francisco Joaquín Garres-Pérez. 2024. «Reflexión sobre la docencia de clarinete en los conservatorios de música españoles: legislación, teoría y realidad». *Praxis & Saber*, 15(40): e15755. https://doi.org/10.19053/22160159

Calvillo Castro, Antonio Jesús. 2024. «La IA: una aliada más para la educación musical y el desarrollo de la creatividad en el aula». *Eufonía: Didáctica de la Música*, 101: 20-27. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9918439

Carey, Gemma, Catherine Grant y Mauricio Valdebenito Cifuentes. 2021. «¿Profesores de instrumento o profesores como instrumento?: de lo transferencial a lo transformativo en los enfoques de la pedagogía uno-a-uno». *Revista Musical Chilena*, 75(236): 175-183. https://doi.org/10.4067/s0716-27902021000200175

Cen, Yu. 2024. «Cultivating teacher digital literacy: Practical dilemma and global initiatives». *Journal of Teacher Education*, 11(4): 38-46. 教师数字素养培养的现实困境与全球行动, 教师教育学报. https://doi.org/10.13718/j.cnki.jsjy.2024.04.005

Cuenca-Rodríguez, María Elena, Ignacio Pascual-Moltó y Raquel Pastor-Prada. 2025. «Tecnologías digitales en la educación musical. El uso de Estaciones de Trabajo de Audio Digital (DAW) con Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)». *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 24(1): 101-117. https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.1.101

Garres-Pérez, Francisco Joaquín y María del Mar Bernabé-Villodre. 2021. «Formación instrumental y metodología didáctica en el Conservatorio: un estudio de caso múltiple en el aula de Clarinete». *Opus*, 27(3): 1-19. https://doi.org/10.20504/opus2021c2713

Ministry of Education of the People's Republic of China. 2022. *Art Curriculum Standards for Compulsory Education*. 义务教育艺术课程标准（年版. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html

Muñoz, Miguel. 2023. *Análisis de programas y prácticas en la formación docente inicial universitaria: Construcción de indicadores de excelencia para el grado en educación infantil* [Tesis Doctoral]. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Padilla Eras, Doris Yazmin. 2024. «La gestión escolar en zonas rurales del Ecuador: Avances y desafíos». *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(6): 392-416. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14659

Saldaña Gómez, Diana y Lorena González González. 2022. «La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE-Ecuador)». *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46): 312-327. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017

Sánchez Soto, Cristian de Jesús. 2020. «Entre lo rural y lo urbano». *Kultur: Revista Interdisciplinària sobre la Cultura de la Ciutat*, 7(14): 233-241. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697586

Teran-Pazmiño, Esther Marisol, Leidy Susana Cadena-Morales, Lady Patricia González-González, Narcisa de Jesús Guamán-Sánchez y María Cleofé León-Flores. 2024. «Tecnología y personalización del aprendizaje». *Retos de la Ciencia*, 1(4): 115-129. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.10

Trujillo Galea, Yolanda y Verónica Juárez Ramos. 2025. «Creatividad y pedagogía musical moderna en las prácticas docentes de profesores de música escolares». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(100): 141-160. https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.110507

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 2013. ICT Competency Framework for Teachers, Chinese version] (CI-2011/WS/5).《教师信息和通信技术能力框架》. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475_chi

Wang, M. 2019. «Investigation report on the current status of music education in primary and secondary schools in Maiji District, Tianshui City». *Yellow River Voice*, 7: 107. https://doi.org/10.19340/j.cnki.hhzs.2019.07.215

Xue, Y. 2024. «La inteligencia artificial impulsa la innovación de la enseñanza del chino internacional». *Diario del Profesor Chino – China Education News Network*, 27 de agosto. http://www.jyb.cn/rmtzgjsb/202408/t20240827_2111238002.html

Zheng, Y. J. y Qiu, G. M. 2022. «La estrategia de implementación y la importancia de la educación musical en las escuelas primarias rurales». *Revista de Instrumentos Musicales*, 8: 46-49. 农村小学音乐教育的实施策略及重要意义.农村小学音乐教育的实施策略及重要意义. 乐器.

Zhang, S. y Yang, G. 2023. «Artificial intelligence revolutionizes college course teaching models». 人工智能革新高校课程教学模式中国社会科学网-中国社会科学报. https://www.cssn.cn/jyx/202311/t20231116_5696983.shtml

8 DIALOGUE ON PIANO: A COMPARATIVE STUDY OF MUSIC EDUCATION PERSPECTIVES IN CHINA AND SPAIN PRESCHOOLS - EXPLORING CULTURAL COGNITION AND TECHNOLOGY INTEGRATION

YongShi Liang[1]

[1]Universitat de València, *yong@alumni.uv.es*

ABSTRACT

This study employs a mixed-methods approach within the framework of UNESCO's Convention on Cultural Diversity to compare and analyze the goal orientations, technological applications, and cross-cultural competency development pathways in preschool music education between China and Spain. Through quantitative analysis of 200 questionnaires, classroom observations in 4 kindergartens, and 12 focus group interviews, this research reveals disparities in educational objectives («cultural inheritance vs. creativity cultivation») and a «technology integration gap» between the two countries, specifically regarding smart instrument usage and localized content development. The study concludes that enhancing cross-cultural music education competence requires deconstructing cultural cognition and innovating digital tool applications, providing a theoretical and practical foundation for building a globalized multicultural music education system.

Keywords: preschool music education; cross-cultural comparison; digital technology; cultural diversity; educational objectives

1. RESEARCH BACKGROUND AND THEORETICAL FOUNDATION

1.1. Tensions between globalization and localization in education

UNESCO (2005) emphasizes that cultural diversity is humanity's shared heritage, and music education, as a core carrier of cultural transmission, faces dual challenges from globalization and local cultural identity. China's Guidelines for Learning and Development of Children Aged 3-6 highlights «inspiring children's interest in local culture,» while Spain's LOMLOE Act prioritizes «creativity cultivation» as a core goal of arts education. These policy divergences reflect differing approaches to «cultural inheritance» and «individual development» in preschool music education.

1.2. The empowerment of digital technology in education

With the proliferation of smart instruments and AR/VR technologies, traditional music pedagogy is undergoing structural

transformation. Smart piano and electronic drum usage in Chinese preschool classrooms has reached 68%, but Spanish scholars (Ruthmann & Mantie, 2017) note that technology lacking cultural adaptability may exacerbate the «digital divide» rather than promote educational equity. How to achieve innovative cultural expression through technology becomes a core issue in this study.

2. RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

2.1. Mixed research framework

This study adopts a sequential «quantitative-qualitative» design across three phases:

1. Quantitative Phase: Distributing 100 questionnaires each to preschool educators in China (Beijing, Shanghai, Guangzhou) and Spain (Valencia, Barcelona). Responses were coded using Hofstede's cultural dimensions theory (power distance, uncertainty avoidance, etc.), with cross-group comparisons (ANOVA, chi-square tests) conducted via SPSS.
2. Qualitative Phase: This phase included immersive classroom observations conducted over 12 weeks in two kindergartens in Valencia and two in Guangzhou, focusing on the design of multicultural music activities–such as children's songs based on China's «24 Solar Terms» and flamenco rhythm games in Spain. Additionally, focus interviews were held with six groups of preschool education students from both China and Spain to analyze their reasoning when selecting multicultural music materials. For example, Chinese students tended to prefer folk music adaptations, while Spanish students showed a preference for electronic sound experiments.
3. Tool Development: This phase involved the creation of two main instruments. First, the Music Cultural Inclusiveness Scale (MCIS), a 15-item scale structured around three dimensions–cultural cognition, technology adaptability, and innovative expression–with a strong reliability coefficient ($\alpha = 0.89$). Second, a Digital Resource Comparison Library was developed, comprising over 100 audio and video samples of traditional Chinese and Western children's songs (e.g., Jasmine Flower, La Burrita), equipped with interactive features such as rhythm analysis and instrument recognition.

3. KEY FINDINGS AND ANALYSIS

Chinese educators' focus on «cultural inheritance» aligns with Hofstede's «high power distance» cultural characteristics, emphasizing teachers as authoritative cultural transmitters. Spanish educators' prioritization of «creativity» reflects the «low uncertainty avoidance» culture's tolerance for individual expression (Banks, 2017). These differences directly influence classroom design: Chinese classes often feature collective rhythm imitation, while Spanish classes use open-ended music games (e.g., «Sound Scavenger Hunt» tasks).

3.2. Technology integration gap: tool application and cultural adaptation

3.2.1. Imbalance between hardware utilization and content development

Smart instrument usage in Chinese classrooms (68%) significantly exceeds Spain (26%), but only 23% of digital content is localized, relying mainly on commercial curricula (e.g., Little Leaf Smart Piano Course). Spanish teachers excel at using AR to deconstruct traditional music symbols–for example, the Flamenco AR app translates flamenco dance steps into interactive light-and-shadow

Table 1. Cultural Cognition Differences: Goal Orientations and Value Preferences

Dimension	Chinese Educators (%)	Spanish Educators (%)	Typical Cases
Core Objective	Cultural Identity (78)	Creativity (65)	Chinese «Spring Festival Nursery Rhyme Workshop» vs. Spanish «Improvisational Music Storytelling»
Content Selection	Folk Music Rhythm (62)	World Music Elements (51)	Guzheng rhythm training vs. African drum improvisation
Evaluation Criteria	Skill Proficiency (58)	Emotional Expression (73)	Exam pass rates vs. children's self-assessment through drawings

Source: YongShi Liang, 2025

diagrams, increasing child engagement by 47% (classroom observation data).

3.2.2. Technologically enabled cultural innovation pathways

In the Chinese case, a kindergarten in Shanghai implemented an interdisciplinary project titled «Solar Terms–Folk Songs,» which simulated seasonal rhythms–such as the «Awakening of Insects» using frog sounds and triple meter–through smart drumbeats, effectively transforming traditional culture into perceivable musical symbols. In the Spanish case, a preschool team in Valencia designed an interactive «Musical Cultural Map,» where children could drag icons of Chinese and Western instruments–such as the pipa and the guitar–to generate fusion melodies and visualize differences in musical modes.

4. CONSTRUCTING A CROSS-CULTURAL MUSIC EDUCATION COMPETENCY FRAMEWORK

4.1. A three-dimensional competency model

Based on research findings, this study proposes a «cognition-technology-practice» trinity framework for cross-cultural music education competence:

1. Cultural Cognition Competency: Deconstruct core symbols of Chinese and Western music cultures (e.g., Chinese pentatonic scales vs. Spanish Phrygian modes) and understand their sociocultural contexts.
2. Technology Adaptation Competency: Master methods for culturally adapting smart tools–e.g., converting Chinese guqin harmonics into electronic timbre parameters or using VR to reconstruct Spanish classical guitar craftsmanship.
3. Innovative Practice Competency: Design «cultural dialogue» activities, such as Chinese

and Spanish children co-composing improvisations on Jasmine Flower and Carmen themes via real-time audio transmission.

4.2. Training pathway recommendations

- Teacher Development: Integrate «cross-cultural music education» modules into preschool education curricula and adopt the MCIS scale for competency assessment.
- Policy Support: Establish China-Spain digital resource sharing platforms inspired by UNESCO's convention to encourage localized content creation (e.g., «Belt and Road» theme children's songs).
- Technology R&D: Promote «low-threshold» digital tools, such as mobile APPs for real-time multi-instrument mixing, to reduce cross-cultural teaching costs in remote areas.

5. CONCLUSION AND FUTURE DIRECTIONS

This study reveals differences in preschool music education between China and Spain along the «cultural inheritance-creativity» spectrum and identifies the common issue of «technology-first, content-lagging» in technological applications. Future research could expand to other cultural regions (e.g., Africa, South America) and explore AI's potential in auto-generating cross-cultural music teaching plans. As Campbell (2018) suggests, the goal of world music education is to build a «harmonious yet diverse» global music education ecosystem while respecting cultural uniqueness.

REFERENCES

Banks, James A. 2017. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315622254

Campbell, Patricia Shehan. 2018. *World Music Pedagogy: Teaching and Learning in Global Contexts*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9781315628034

Chen-Hafteck, Lillian. 2007. «Cross-cultural perspectives on music education: Redefining multiculturalism in music education». *Music Education Research*, 9(1): 95-107. DOI: 10.1080/14613800601127585

Ruthmann, S. Alex & Roger Mantie. 2017. *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199372133.001.0001

UNESCO. 2005. *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. París: UNESCO.unesco.org/creativity/convention

9 APLICACIÓN DEL MÉTODO PIANO ADVENTURES EN EL AULA DE PIANO: ANÁLISIS Y REFLEXIONES DIDÁCTICAS

Botella Nicolás, Ana María;[1] Escorihuela Carbonell, Guillem;[2] Sánchez Cabeza, Irene[3]

[1]*Universitat de València, ana.maria.botella@uv.es*; [2]*Universitat de València, guillem.escorihuela@uv.es*; [3]*Universitat de València, isanca6@alumni.uv.es*

RESUMEN

Esta investigación analiza la adecuación del método Piano Adventures como material didáctico en la enseñanza instrumental del piano, en el marco de las enseñanzas elementales reguladas por el Decreto 159/2007 de la Comunitat Valenciana. El estudio se sitúa en el ámbito de la didáctica específica de la música, abordando el reto de seleccionar recursos pedagógicos que favorezcan un aprendizaje integral del alumnado. Como objetivo principal, se plantea valorar hasta qué punto este método responde a las necesidades educativas del aula de piano. Se adopta una metodología mixta: por un lado, un análisis de contenido de varios niveles del método; por otro, un estudio de casos (Yin 2009) que examina el impacto en cuatro alumnos participantes. Los resultados muestran que Piano Adventures ofrece una aproximación holística que integra lectura, técnica, interpretación, creatividad, improvisación, transporte y armonía básica. Se observa una mejora significativa en la lectura musical, el control técnico y expresivo, y la autonomía del estudio. Como conclusión, se destaca el potencial del método para enriquecer la formación pianística y la importancia de la mediación docente para adaptar los recursos al contexto. El estudio aporta reflexiones útiles para la selección de materiales didácticos en el aula de instrumento.

Palabras clave: Piano Adventures; métodos para piano; enseñanza del piano; conservatorios; enseñanzas elementales.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la enseñanza musical, especialmente en el ámbito del piano, ha experimentado significativas transformaciones impulsadas por una creciente demanda de metodologías más flexibles, motivadoras y adaptadas a las necesidades del alumnado. Sin embargo, a pesar del incremento de investigaciones en el ámbito educativo musical, tanto en conservatorios como en escuelas de música, la innovación pedagógica en este contexto aún enfrenta desafíos importantes. Tal como señalan Bautista y Fernández-Morante (2018), la mejora de la calidad de la enseñanza musical y la innovación son también responsabilidad de los investigadores.

Uno de los problemas más urgentes que afecta al ámbito de la educación musical es el abandono de los estudios por parte del alumnado. Aunque existen múltiples causas

que pueden explicar esta situación –como la inversión económica, las pruebas de acceso o factores personales– diversos estudios (Cain 2008; Querol 2017) apuntan a la pérdida de motivación como uno de los factores clave, especialmente cuando el material didáctico y los métodos empleados no conectan con los intereses y expectativas del alumnado.

En este sentido, se hace evidente una brecha entre la estructura tradicional de las clases de instrumento y los cambios sociales y culturales que afectan a los estudiantes actuales. A menudo, los enfoques metodológicos rígidos, centrados exclusivamente en la técnica y el repertorio clásico, generan desmotivación, frustración e incluso abandono. Frente a esta realidad, surge la necesidad de investigar y aplicar propuestas pedagógicas que favorezcan un aprendizaje más integral, activo y significativo.

El presente estudio se enmarca en este contexto y tiene como finalidad analizar la idoneidad del método Piano Adventures (Faber y Faber 1993) como recurso didáctico para la enseñanza del piano en las enseñanzas elementales. Este método, ampliamente reconocido en Estados Unidos y en expansión en España, se distingue por su enfoque holístico, integrando aspectos como la lectura musical, la técnica pianística, la interpretación expresiva, la improvisación, el transporte, la teoría musical y el entrenamiento auditivo. Investigaciones previas (Chyi Chen 2013; Muck 2009) respaldan su eficacia frente a métodos más tradicionales.

Además, el método destaca por la variedad y progresión de su repertorio, que incluye piezas originales y adaptaciones de música clásica y popular, lo que contribuye a captar el interés del alumnado y fomentar su autonomía.

Así, el objetivo principal de este capítulo es evaluar la eficacia del método Piano Adventures en el desarrollo técnico, musical y creativo del alumnado, atendiendo a su progresión individual y colectiva. Entre los objetivos específicos, se plantea analizar cómo este método atiende a la diversidad de intereses del alumnado, comprobar su adecuación a los principios pedagógicos establecidos por la normativa vigente en la Comunitat Valenciana, y examinar su influencia en habilidades complementarias como la lectura a primera vista, el transporte o la improvisación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La investigación sobre métodos de enseñanza para piano ha sido abordada desde diversas perspectivas y en distintos contextos geográficos. A través de una revisión en profundidad en diferentes bases de datos, se constata que la mayoría de los estudios que analizan métodos de iniciación pianística acogen el formato de tesis doctorales, siendo escasa la producción en revistas científicas indexadas. Muchos de estos trabajos centran su atención en los métodos más utilizados en su país de origen, como ocurre en Corea (Chung 1992), Rusia (Isekeeva et al. 2016), Japón (Bies 2016), España (Nogués 2015) o Estados Unidos (Crum 1998). Otros adoptan un enfoque comparativo internacional, evaluando la efectividad de diversos métodos utilizados a nivel mundial (Thomas-Lee 2003).

En cuanto al método Piano Adventures, creado en 1993 por Nancy y Randall Faber, la investigación específica es aún limitada. Aunque aparece mencionado en estudios comparativos y tesis doctorales (Chyi Chen 2013; Muck 2009), apenas existen publicaciones científicas que lo analicen en profundidad (Yang 2018). Algunos trabajos han abordado sus fundamentos psicopedagógicos (Johnson 2009), su componente tecnológico (Leicht 2022) o su adaptación para el alumnado adulto (Zakaria y Mahzair 2020), pero el único estudio descriptivo integral sobre este método corresponde a Monroe (2019),

que lo sitúa como una propuesta pedagógica destacable por su enfoque integral.

El método surge como respuesta al elevado índice de abandono entre estudiantes de piano en los primeros años de aprendizaje. Inspirado en la metodología de Frances Clark y su innovador método The Music Tree, Piano Adventures apuesta por una enseñanza que combine técnica, musicalidad, creatividad y motivación, ofreciendo repertorio variado, desde piezas clásicas hasta composiciones originales o de carácter multicultural (Lu 2012), y actividades que favorecen el descubrimiento autónomo, la práctica reflexiva y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales. Sus libros incluyen ejercicios de teoría, improvisación, composición, práctica técnica, lectura a primera vista, además de pequeñas biografías musicales, actividades para casa y acompañamientos que facilitan la interacción docente-estudiante.

Dada la falta de una herramienta de análisis de métodos musicales consensuada, esta investigación se apoya en instrumentos utilizados en estudios previos (Ballard 2007; Chang 2016), adaptándolos a partir de una revisión crítica para establecer las categorías que articulan el análisis. Asimismo, se incorporan como marcos de referencia el Decreto 159/2007 de la Comunitat Valenciana y el borrador del nuevo decreto, así como artículos y manuales especializados, que orientan la selección de parámetros como la técnica, la lectura a primera vista, la improvisación, el repertorio y la memoria. Se han añadido también elementos que suelen quedar relegados en la enseñanza tradicional del piano, pero que resultan claves para el éxito educativo: la motivación, la implicación parental, el estudio en casa y la asistencia regular a clase.

La técnica pianística es uno de los pilares fundamentales del aprendizaje. Una técnica sólida permite no solo abordar repertorios variados con mayor seguridad, sino también evitar lesiones físicas derivadas de una mala postura o tensión (Lister-Sink 2015). Diversos autores han subrayado la necesidad de adquirir una técnica adecuada desde las etapas iniciales (Pignatelli 2016), y existen numerosas publicaciones especializadas que exploran este campo (Roskell 2020), destacando la aportación de Chiantore (2001) a nivel nacional, al ofrecer un recorrido histórico y analítico por los principales tratados técnicos pianísticos.

En segundo lugar, la lectura a primera vista constituye una destreza esencial, aunque históricamente ha sido descuidada frente al desarrollo técnico y del repertorio (Baca-Rodríguez y González-Moreno 2021). Esta habilidad mejora la memoria operativa, la concentración y permite un aprendizaje musical más eficiente y autónomo (Saiz 2018). Sin embargo, muchos pianistas avanzados muestran carencias en esta área, lo que demuestra la necesidad de metodologías que la integren desde etapas tempranas. Estudios como los de Corredor (2019) y Zukov (2014) abogan por un enfoque estructurado que combine teoría, práctica y reconocimiento de patrones, línea que sigue el método Piano Adventures.

Otro parámetro clave es la improvisación, que tradicionalmente ha quedado relegada a un segundo plano frente a objetivos interpretativos más rígidos. Numerosos estudios coinciden en que la improvisación favorece la creatividad, la expresión emocional, la comprensión musical profunda y la autoconfianza (Castilho y Pereira 2023). Además, facilita la entrada en estados de *flow* y permite al alumnado una relación más íntima con el instrumento, desarrollando también el pensamiento divergente y la flexibilidad musical.

La elección del repertorio es otro factor fundamental que incide directamente en la motivación y el compromiso del estudiantado. Investigaciones como las de Daniel y Bowden (2013) y Coutts (2018), destacan la importancia de equilibrar los intereses del alumnado con las exigencias técnicas, de forma que la elección musical conecte emocionalmente

con los estudiantes. Esta conexión fomenta la implicación, facilita el uso de estrategias cognitivas complejas y mejora la calidad de la práctica musical. Piano Adventures incorpora esta dimensión mediante un repertorio variado y adaptable, orientado al disfrute y la progresión técnica sin renunciar al atractivo musical.

La memoria también juega un papel esencial en el aprendizaje instrumental. Según el Decreto 159/2007, la memorización de obras es uno de los objetivos del currículo de piano. Trabajar diferentes tipos de memoria (visual, auditiva, kinestésica y analítica) no solo mejora la retención musical, sino también el rendimiento general del estudiante (Custodio y Cano-Campos 2017). Analizar cómo se fomenta y se desarrolla la memoria en los métodos de enseñanza permite diseñar estrategias didácticas más eficaces y adaptadas a las capacidades del alumnado.

Además, aspectos como la asistencia regular a clase y el estudio en casa se han identificado como variables de gran influencia en el rendimiento académico y musical (Cabrera Sandoval y Moncada Ramos 2016). La interacción directa con el docente y la constancia en la práctica son condiciones indispensables para el progreso. En este sentido, la implicación parental también se muestra como un factor determinante. Estudios como los de Creech y Hallam (2011) o Nyein (2017) demuestran que la participación de las familias mejora la motivación, favorece la continuidad y previene el abandono de los estudios musicales (Alosaimi 2018).

En definitiva, la presente investigación busca analizar en profundidad el método Piano Adventures no solo desde sus contenidos explícitos: técnica, improvisación, repertorio, lectura y memoria, sino también atendiendo a las condiciones que rodean el aprendizaje: motivación, contexto familiar, práctica autónoma y participación del alumnado. Este enfoque integral permitirá valorar no solo la adecuación del método en función de los criterios curriculares oficiales, sino también su impacto real en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las Enseñanzas Elementales de Música en España.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se basa en una metodología mixta, combinando enfoques cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión integral del fenómeno estudiado. La investigación, enmarcada como un estudio de caso tipo 4 según la tipología de Yin (2009), se desarrolló durante el curso 2023/2024 en una escuela de música de una pequeña localidad de la Comunidad Valenciana. La elección del estudio de caso responde a la necesidad de investigar un fenómeno dentro de su contexto real, asumiendo la complejidad derivada del trabajo con múltiples variables incontrolables. Para contrarrestar esta dificultad, se recurrió a diversas fuentes de evidencia, lo que permitió triangular los datos y aumentar la validez de los resultados.

Se empleó el análisis de contenido como técnica principal, dado que combina de forma objetiva, sistemática y rigurosa el tratamiento de materiales representativos, integrando dimensiones cualitativas y cuantitativas (Porta y Silva 2003). Esta metodología, en constante expansión, resulta especialmente útil por su adaptabilidad y capacidad para manejar grandes volúmenes de información (López-Noguero 2002).

Para analizar los libros del método Piano Adventures, se diseñaron dos tipos de análisis complementarios. El primero examinó si los contenidos de los libros se adecuaban a los criterios musicales establecidos en el Decreto 159/2007 de la Comunitat Valenciana, seleccionada como referente por su temprana implantación normativa y su tradición musical. El segundo análisis partió de unidades de análisis musicales elaboradas a partir de los bloques de contenidos

curriculares, fundamentadas en publicaciones de autores expertos en técnica, repertorio, teoría y calidad musical. De este modo, se diseñó un modelo de análisis propio (Duverger 1986; López-Noguero 2002; Porta y Silva 2003).

Las unidades de análisis definidas fueron: (1) contenidos de instrumento, de piano y de lenguaje musical del Decreto 159/2007, y (2) contenidos de técnica, repertorio, calidad musical y teoría. La muestra estuvo compuesta por los libros básicos de los niveles 3 y 4 (*Lecciones y Teoría*, *Técnica e Interpretación*, *Sightreading* y *Golden Star Performance*), así como algunos complementarios en inglés de los niveles 2A y 2B (*Classics*, *Disney* y *Popular*).

El análisis se realizó a través del recuento frecuencial (Fernández 2002), registrando la presencia o ausencia de características concretas y elaborando un panorama global de las ideas predominantes (Porta y Silva 2003). Se definieron categorías exhaustivas, exclusivas, homogéneas, pertinentes, objetivas, productivas y representativas (Porta y Silva 2003), y su validez quedó garantizada mediante la definición previa y precisa de cada unidad y categoría (Duverger 1986). La fiabilidad se sustenta en la estabilidad de los elementos curriculares definidos por la normativa vigente.

De forma complementaria, se integraron tres instrumentos de recogida de datos: observación participante, rúbricas de seguimiento y diario de campo. La observación participante permitió a la docente-investigadora formar parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, registrando datos en tiempo real sobre la interacción con el alumnado, sus avances y dificultades. Esta implicación directa facilitó una comprensión más profunda del desarrollo musical y del impacto real del método en la práctica educativa. Las rúbricas se diseñaron para registrar de forma sistemática y objetiva los avances técnicos, interpretativos y teóricos del alumnado, permitiendo un análisis combinado cuantitativo y cualitativo. Por su parte, el diario de campo ofreció un espacio para el análisis reflexivo sobre la dinámica de las sesiones, las decisiones pedagógicas adoptadas y las reacciones del alumnado (Jurado 2011). Su organización mediante subrayados, epígrafes y categorías temáticas facilitó un análisis estructurado de la información.

El estudio se desarrolló en tres fases: preactiva, interactiva y postactiva. En la fase preactiva se planificó la intervención, incluyendo una prueba piloto que permitió ajustar los instrumentos y detectar necesidades individuales. También se diseñaron las rúbricas y se establecieron las pautas para el diario de campo. La fase interactiva se llevó a cabo durante el segundo trimestre. Las sesiones seguían una planificación basada en los principios pedagógicos del método, y se registraban observaciones directamente en las partituras. Al finalizar cada clase, se completaban las rúbricas y se redactaban reflexiones en el diario. La muestra del estudio estuvo compuesta por cuatro estudiantes de segundo curso de enseñanzas elementales seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Tres de ellos trabajaron con los libros de nivel 3 y 4 (niveles 2A y 3 en inglés) y el cuarto con los niveles 2 y 3 (niveles 1 y 2A en inglés).

Finalmente, en la fase postactiva se organizaron, triangularon y analizaron los datos obtenidos. Este proceso permitió evaluar los objetivos alcanzados, validar los instrumentos empleados y extraer conclusiones sobre la eficacia del método Piano Adventures en el ámbito educativo.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación evidencian un impacto notable del método Piano Adventures tanto en la técnica pianística como en el aprendizaje del Lenguaje Musical. En relación con esta última asignatura, se ha constatado que los ejercicios teóricos integrados en el método favorecen de manera

significativa la consolidación de contenidos clave. A lo largo del proceso de aprendizaje, se ha observado un progreso constante en la lectura rítmica y la lectura de notas, así como una asimilación efectiva de conceptos armónicos fundamentales. Destacan especialmente la identificación de tónica y dominante dentro de una tonalidad, el reconocimiento de patrones sonoros y la mejora progresiva de la audición interna. Todo ello contribuye a una comprensión más profunda y estructurada del Lenguaje Musical, reforzando la formación integral del alumnado.

Desde el punto de vista técnico, los avances individuales han sido significativos. En cuanto a la posición corporal, se observa una mejora generalizada, aunque persiste cierta rigidez debido a la incorporación de nuevos movimientos. El control dinámico presenta resultados desiguales: las alumnas 1 y 2 han mostrado más dificultades, mientras que el alumno 4, partiendo de un nivel inicial inferior, ha evolucionado con solidez. La agógica y la articulación muestran una tendencia positiva, con progresos más marcados respecto a la intervención piloto anterior. La relajación sigue siendo un reto para la mayoría, lo cual es comprensible por la complejidad que conlleva su adquisición en etapas tempranas.

En lo que respecta al control digital, las alumnas 1 y 3 presentan una evolución destacada, mientras que el alumno 4 progresa más lentamente. La alumna 2 muestra un desarrollo más limitado en este aspecto. El movimiento y la relajación de las muñecas han supuesto un desafío técnico importante: solo la alumna 3, de mayor edad, ha evidenciado un progreso constante, aunque finalmente tanto la alumna 1 como el alumno 4 lograron avances relevantes. En cuanto al movimiento del brazo y al uso del pedal, todos los estudiantes mostraron mejoras, especialmente en la sincronización del pedal a contratiempo, donde destacan las alumnas 1, 2 y 3.

Paralelamente, se ha analizado la eficiencia del repertorio trabajado. La alumna 1 completó los libros básicos del nivel 3 en el primer trimestre, finalizó el *Golden Star Performance* en el segundo y trabajó un repertorio complementario amplio, incluyendo *Classics*, piezas del *Piano Literature Book 1* y arreglos de Disney. La alumna 2, aunque menos prolífica, avanzó hacia el nivel 4, con una mejora notable en técnica y expresión. La alumna 3, por su parte, fue quien abordó más piezas del *Piano Literature* y simultáneamente progresó al nivel 4, logrando un perfeccionamiento técnico-musical considerable. El alumno 4, a pesar de su nivel inicial más bajo, se centró en los libros básicos del nivel 3 y ejercicios de *Sightreading 2A*, demostrando progresos técnicos relevantes, lo que pone de manifiesto la versatilidad del método.

El desarrollo de habilidades creativas también ha sido positivo. En improvisación, las alumnas 1 y 3 alcanzaron un alto nivel de desempeño, mostrando fluidez y originalidad. La alumna 2 ha estabilizado su ejecución creativa, y el alumno 4 ha sorprendido por su evolución. En transporte, todos han mejorado en la transposición tonal, destacando de nuevo las alumnas 1 y 3, con una gran soltura. Aunque el alumno 4 practicó menos esta competencia, obtuvo resultados positivos. No obstante, la lectura a primera vista sigue presentando dificultades, especialmente en niveles avanzados, por lo que se plantea que un seguimiento más prolongado aportaría datos más concluyentes.

En cuanto a la coordinación en dúo, se ha detectado una escasa práctica previa en este ámbito. Aunque se aprecia una mejora general, persisten ciertas dificultades: la alumna 1 aún no logra mantener la atención en el acompañamiento, la alumna 2 tiene problemas de seguimiento, la alumna 3 presenta resultados irregulares y el alumno 4 muestra constancia, pero sin un nivel técnico elevado.

Factores extramusicales, como la asistencia y el estudio individual, han influido directamente en los resultados. Las alumnas 1 y 3, con una asistencia perfecta y un estudio

constante, han alcanzado un rendimiento sobresaliente. La alumna 2, con menor constancia, mostró un rendimiento más irregular. El alumno 4, aunque asistió con regularidad en el segundo trimestre, se ausentó dos veces en el primero y su dedicación al estudio fue más limitada, lo que condicionó su evolución técnica.

También se ha confirmado que la motivación personal y la implicación familiar son determinantes en el progreso del alumnado. La alumna 2, pese a su interés, sufrió un estancamiento puntual por falta de apoyo familiar. En cambio, la alumna 1, con alta motivación y un fuerte respaldo familiar, ha mostrado un desarrollo muy positivo. La alumna 3 destacó por su responsabilidad y compromiso. El alumno 4, aunque sin un entorno de apoyo constante, mejoró visiblemente al trabajar piezas que le resultaban motivadoras. Estos factores, pese a que son difíciles de medir objetivamente, inciden de forma clara en el rendimiento musical.

Desde el análisis comparativo entre los niveles 3 y 4 del método, se observa que los libros de Lecciones y Técnica muestran una progresión técnica coherente y un aumento en la dificultad expresiva. A medida que se avanza, se amplían contenidos como la coordinación, el uso del pedal o la variedad de articulaciones, y se introduce el pedal a contratiempo. Los libros complementarios refuerzan lo trabajado en los básicos, con mayor riqueza expresiva en los *Golden Star Performance*, y una diversidad estilística notable en los *Classics*, que incluyen desde el Barroco hasta el Nacionalismo.

En términos de contenidos, se consolida lo aprendido en el nivel 3 mientras se introducen nuevos elementos más complejos en el nivel 4. En los libros de Teoría, Técnica e Interpretación se incrementa la especificidad, con más ejercicios técnicos y menos lecciones con acompañamiento o improvisación. Se observan también más actividades de transporte, uso de la memoria y explicaciones históricas puntuales.

En cuanto a compases y tonalidades, predomina el 4/4, introduciéndose 3/4 y recuperando el 2/4 en el nivel 4. Las tonalidades mayores se trabajan desde el principio, y las menores se introducen al final del nivel 3, abordándose en escalas de cinco dedos. El concepto de tonalidad aparece de forma explícita en el nivel 4. En los libros *Sightreading* y *Golden Star Performance* se emplean más tonalidades menores y estructuras rítmicas variadas.

La técnica pianística recibe un tratamiento progresivo: desde aspectos digitales, coordinación y relajación de muñeca hasta movimientos más complejos como los cruces de manos, caídas y rotaciones. El uso del pedal se trabaja en ambos niveles, pero su tratamiento se intensifica en el nivel 4. El repertorio combina piezas originales del método con obras de compositores clásicos y piezas populares. Destaca la textura de melodía acompañada, con saltos melódicos frecuentes y un rango que se amplía progresivamente hasta abarcar cuatro octavas.

Finalmente, si bien el método cubre la mayoría de los contenidos establecidos en el Decreto 158/2007 para las enseñanzas profesionales, se aprecian algunas carencias, como el tratamiento de la grafía contemporánea, las figuras de valoración especial o la lectura en clave de do, especialmente en los libros básicos. No obstante, los libros complementarios como *Classics 2B* abordan algunos de estos elementos, como el *sforzando* y los compases irregulares, ampliando así el alcance formativo del conjunto del método.

5. DISCUSIÓN

El análisis del método Piano Adventures, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa, permite extraer diversas

conclusiones que sustentan su idoneidad como herramienta didáctica en las enseñanzas elementales de piano. La propuesta metodológica de los libros básicos se fundamenta en una progresiva integración de la teoría musical con la práctica instrumental, lo que favorece un aprendizaje significativo y globalizado. Esta integración es coherente con las aportaciones de Castilho y Pereira (2023), quienes afirman que los conceptos teóricos se interiorizan de forma más eficaz cuando se aplican de manera inmediata a contextos musicales reales.

Desde el análisis cuantitativo de los materiales, se observa una estructura cuidadosamente planificada, con una progresión armónica, melódica, técnica y rítmica coherente a lo largo de los distintos niveles. El método introduce de manera gradual tonalidades y relaciones funcionales, comenzando con la tónica y la dominante en el nivel 3, para posteriormente incorporar el cuarto grado y la sensible en el nivel 4. Esta secuenciación permite al alumnado comprender y aplicar los acordes I, IV y V en distintos contextos musicales, lo cual se refuerza mediante actividades de acompañamiento, composición, improvisación y transporte.

Dicho enfoque contribuye al desarrollo de habilidades creativas frecuentemente relegadas en la enseñanza pianística tradicional (Albergo 2021), como el transporte tonal o la improvisación, que en este caso están plenamente integradas en la estructura del método. Los resultados de la intervención muestran una mejora significativa del alumnado en transporte tonal, y aunque los progresos en improvisación fueron más variables, se detectó una tendencia general hacia la inclusión de elementos musicales más complejos, lo que indica una mayor fluidez expresiva y comprensión armónica. Estos resultados confirman las ventajas educativas de incluir la creatividad como eje vertebrador del aprendizaje instrumental (Wright y Kanellopoulos 2010; Castilho y Pereira 2023).

En lo que respecta a la técnica pianística, el análisis estructural del libro *Técnica e Interpretación* revela una atención constante al desarrollo motriz desde una perspectiva ergonómica, con apoyo visual y verbal que guía al estudiante en la toma de conciencia corporal. El análisis cuantitativo permitió observar una recurrencia cíclica de conceptos técnicos clave: posición de la mano, control de peso, rotación, articulación o uso del pedal, que se abordan de forma escalonada y reforzada a lo largo de los libros. Esta organización favorece la automatización progresiva sin descuidar el desarrollo de la sensibilidad sonora ni la conciencia corporal, tal como propone Pignatelli (2016) para las primeras etapas del aprendizaje pianístico.

Los datos recogidos durante la intervención indican mejoras evidentes en la postura corporal, la articulación y el control técnico de dedos, muñeca y brazo. No obstante, la relajación continúa siendo un aspecto difícil de consolidar, especialmente en alumnado con cierta rigidez muscular o tensiones posturales previas. En cuanto al uso del pedal, se observan avances tanto en la sincronización como en la comprensión de su función expresiva. Es especialmente relevante que estos progresos se hayan producido sin necesidad de introducir repertorio externo de mayor complejidad, sino a través de piezas y ejercicios diseñados expresamente para tal fin, lo que confirma la eficacia del método en la consolidación de habilidades técnicas ajustadas al nivel del alumnado.

Otro hallazgo destacado es el tratamiento explícito de la lectura a primera vista mediante los libros de *Sightreading*, diseñados con ejercicios breves, progresivos y variados. A través del análisis cuantitativo, se identificó una correlación entre la estructura de estos ejercicios y el desarrollo de patrones rítmicos y melódicos previos. Durante la intervención, se evidenció una mejora general en la lectura de notas, y en algunos casos, progresos notables en la habilidad de lectura a primera vista. No obstante, se considera que una mejora

significativa en esta competencia requeriría un estudio longitudinal, ya que su consolidación depende de la práctica constante y sistemática. Estas conclusiones refuerzan las aportaciones de Zhukov et al. (2016) y Saiz (2018), quienes relacionan la lectura a primera vista con mejoras en la coordinación motriz, la memoria auditiva y la fluidez interpretativa.

Por otro lado, la intervención pone de manifiesto la importancia de la motivación intrínseca y del repertorio como factores clave en el rendimiento del alumnado. En este sentido, los libros *Student Choice*, especialmente *Popular* y *Disney*, contribuyeron a reforzar el compromiso del alumnado con la práctica instrumental. Pese a que algunas de estas piezas presentaban desafíos rítmicos (síncopas, tresillos, contratiempos), fueron superados con éxito gracias a la motivación generada por el repertorio. Asimismo, el uso de adaptaciones clásicas del libro *Classics* permitió un primer contacto con obras del canon pianístico, abriendo la puerta al desarrollo de una cultura musical más amplia.

No obstante, los resultados también advierten sobre la necesidad de adaptar el repertorio a las características individuales del alumnado. El libro *Piano Literature*, por ejemplo, evidenció diferencias significativas en la respuesta del alumnado, en función de su edad, madurez musical y desarrollo técnico. Mientras que algunas alumnas pudieron abordar este repertorio con solvencia y entusiasmo, otros estudiantes experimentaron frustración o ansiedad ante obras demasiado exigentes para su nivel. En estos casos, el método ofrece aprendizajes valiosos, pero requiere de una cuidadosa selección y dosificación por parte del docente para evitar efectos contraproducentes sobre la motivación y el autoconcepto del alumnado.

La flexibilidad del método también se manifiesta en la posibilidad de personalizar itinerarios formativos. El uso del libro *Golden Star Performance*, por ejemplo, se ajustó en función del nivel y ritmo de aprendizaje de cada estudiante, lo que permitió aplicar medidas de refuerzo, ampliación o adaptación curricular. Esta capacidad de personalización refuerza la idea de que el método puede integrarse en contextos educativos diversos, incluyendo aulas con alumnado heterogéneo en cuanto a edad, nivel y objetivos musicales.

Además, el análisis transversal del progreso del alumnado a lo largo de la intervención confirma la influencia de factores externos como la asistencia a clase, el estudio autónomo y la implicación familiar. Tal como han señalado Cabrera y Moncada (2016), una asistencia regular favorece la continuidad del aprendizaje y la consolidación de contenidos. En este estudio, las alumnas con mayor constancia asistencial mostraron avances en prácticamente todos los indicadores analizados. De igual forma, se confirmó la relación entre la práctica diaria y la mejora técnica, en línea con las investigaciones de Sloboda et al. (1996) y Pike (2017), y el impacto positivo del apoyo parental, especialmente en alumnado de menor edad (Alosaimi 2018).

A pesar de que la inclusión de métodos estructurados como Piano Adventures sigue siendo poco habitual en las programaciones oficiales de las enseñanzas elementales de piano, los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que su uso sistemático, y no meramente complementario, puede favorecer un aprendizaje más equilibrado, motivador y eficaz. La combinación de los libros de *Lecciones*, *Técnica*, *Sightreading* y materiales opcionales proporciona al docente herramientas para abordar múltiples dimensiones del aprendizaje pianístico: desde la técnica y la lectura, hasta la creatividad y la comprensión teórica.

6. CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar que el método Piano Adventures constituye una herramienta didáctica altamente competente

para la enseñanza del piano en las etapas iniciales. Sus libros básicos y complementarios abarcan una amplia gama de contenidos de lenguaje musical, técnica, lectura, creatividad e interpretación, permitiendo así una formación integral del alumnado. Este enfoque responde a la mayoría de los requerimientos curriculares del Decreto 159/2007, que regula las enseñanzas elementales de música en la Comunidad Valenciana, y va más allá al ofrecer propuestas educativas innovadoras y motivadoras.

Una de las principales fortalezas del método es su estructura cíclica y progresiva, que permite trabajar simultáneamente aspectos técnicos, teóricos y expresivos. En el plano del lenguaje musical, destaca la progresiva introducción de conceptos rítmicos, melódicos y armónicos. Por ejemplo, en el nivel 4 se incorporan el puntillo, las figuras de valoración especial y la subdivisión, y desde el nivel 3 se introducen de forma progresiva los acordes de tónica, dominante y subdominante, junto con tonalidades como do, sol, fa y re mayor. Esta integración de teoría y práctica permite al alumnado no solo interpretar, sino también identificar, armonizar, transportar e incluso componer piezas sencillas. Estas competencias, poco habituales en los primeros cursos, contribuyen a una comprensión musical más profunda y transversal.

Asimismo, la técnica pianística está tratada de forma destacada. A través de los libros *Técnica e Interpretación* y *Lecciones*, el alumnado accede a explicaciones claras acompañadas de apoyos visuales, analogías y ejercicios aplicados que facilitan la asimilación de movimientos técnicos fundamentales. Esta perspectiva ergonómica y pedagógica permite construir una base técnica sólida desde el inicio, tal como proponen Pignatelli (2016) y Chyi Chen (2013). El carácter cíclico del método garantiza que estos aprendizajes se refuercen a lo largo del tiempo, facilitando su progresiva automatización y aplicación en repertorios cada vez más complejos.

Por otro lado, el desarrollo de la lectura a primera vista, una competencia esencial, pero a menudo descuidada en el aula de piano (Corredor 2019), se aborda con una colección específica de libros (*Sightreading*) diseñados con dificultad graduada. Estos materiales no solo favorecen el desarrollo de esta habilidad, sino que también fomentan la autonomía del estudiante, ya que están pensados para su práctica regular e independiente. Su inclusión sistemática en el currículo instrumental puede contribuir a una mejora significativa de la fluidez lectora, la coordinación motriz y la capacidad de reacción musical (Zhukov et al. 2016; Saiz 2018).

La creatividad es otro pilar esencial del método. Frente a una enseñanza tradicional centrada exclusivamente en el repertorio, Piano Adventures propone actividades de improvisación y composición desde los niveles más básicos. Estas actividades, integradas en el flujo del aprendizaje, fomentan la motivación, la experimentación sonora y el pensamiento divergente, en consonancia con las investigaciones de Albergo (2021), Wright y Kanellopoulos (2010), y Castilho y Pereira (2023).

En relación con el repertorio, los libros complementarios de la colección *Student Choice* (*Popular*, *Disney*, *Classics*, entre otros) han demostrado ser una vía efectiva para personalizar el aprendizaje, aumentar la motivación y ampliar la cultura musical del alumnado. Estas piezas, seleccionadas en función de los intereses del estudiante, incluyen recursos musicales complejos como síncopas o tresillos, que, lejos de desanimar, desafían y estimulan el progreso. Además, libros como *Classics* o *Piano Literature* permiten introducir al alumnado en el repertorio tradicional desde una aproximación gradual, favoreciendo la familiarización con la música clásica. En este sentido, escuchar en clase las versiones originales de las obras adaptadas puede ser una estrategia eficaz para contextualizar histórica y estilísticamente las piezas sin exigir una memorización innecesaria.

Desde una perspectiva metodológica, este método rompe con el modelo de enseñanza vertical tradicional, centrado en la superación lineal de cursos, y propone un enfoque horizontal. En lugar de presionar al alumnado para avanzar de nivel prematuramente, ofrece la posibilidad de consolidar conocimientos, ampliar repertorio y trabajar habilidades avanzadas antes de cambiar de etapa. Este modelo favorece un aprendizaje más profundo y personalizado, alineado con los ritmos individuales del alumnado. Los resultados de la intervención revelan que este enfoque incrementa la motivación, la autonomía y el compromiso del alumnado, al tiempo que mejora competencias habitualmente relegadas como el transporte, la improvisación, la armonización o el desarrollo auditivo.

La implementación del método Piano Adventures, en combinación con una selección adecuada de libros complementarios y una planificación didáctica flexible, permite al profesorado diseñar itinerarios formativos personalizados, ricos y equilibrados. Esto no solo refuerza el desarrollo técnico y musical del alumnado, sino que también crea un vínculo más significativo con la música y favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio.

No obstante, conviene subrayar que ningún método garantiza por sí solo el éxito educativo. La figura del docente sigue siendo clave: es su criterio pedagógico el que debe guiar la selección, adaptación y secuenciación de los materiales en función de las necesidades, capacidades e intereses de cada estudiante.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente capítulo surge en el contexto de la investigación doctoral desarrollada en la Universitat de València, en el ámbito de la didáctica musical y el estudio de métodos para la enseñanza del piano. Agradecemos a las instituciones y personas que han facilitado el acceso a materiales y recursos, así como a las familias y estudiantes que participaron indirectamente en este estudio.

REFERENCIAS

Albergo, Cathy. 2021. «Behavioral Objectives of Elementary Level Piano Study». *Visions of Research in Music Education 16*, 12: 1-8.

Alosaimi, Mohammad F. 2018. *Group piano pedagogy at the College of Basic Education, Kuwait* [Tesis Doctoral, University of York].

Baca-Rodríguez, Griselda y Patricia A. González-Moreno. 2021. «Lectura a Primera Vista en Clase Instrumental: Experiencias de Docentes y Estudiantes». *ArtsEduca*, 29: 61-76. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.5

Ballard, Julie Ann. 2007. *An analysis of the music content in ten piano methods (1994-2006) for the Elementary-aged beginning piano student for MENC national standards-based elements* [Tesis Doctoral, University of Southern California]. https://ir.uv.es/4SifbRJ

Bies, Azusa Higotani. 2016. *An analysis of Akira Miyoshi's «Miyoshi Piano Method: 12 Progressive Propositions Piano Method»* [Tesis Doctoral, University of South Carolina].

Cabrera Sandoval, Rogers Eduardo y Moncada Ramos, Johanna Merari. 2016. «Inteligencia versus asistencia a clases: su incidencia en el rendimiento académico». *Portal De La Ciencia*, 9: 55-64.

Cain, Tim. 2008. «The characteristics of action research in music education». *British journal of music education* 25, 3: 282-313.

Castilho, Filipa Maria y Cristina Pereira. 2023. «Teacher Profile vs Student Profile: Processes of Teaching-Learning in the Subject of Music

Education». En: *ADVANCES IN DESIGN, MUSIC AND ARTS II*, 25: 733-752.

Chang, Chuan C. 2016. *Fundamentals of piano practice*. 3.ª edición. Carolina del Sur: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Chyi Chen, Yieng. 2013. *A comparison of the music tree, Piano Adventures and Hal Leonard Student Library for beginning piano teachers* [Tesis Doctoral, University of Alabama].

Corredor Blanco, Beatriz. 2019. *Estudio sobre la lectura a primera vista en el piano en los conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana* [Tesis Doctoral, Universitat de València]. https://ir.uv.es/4EAZybz

Coutts, Leah. 2018. «Selecting motivating repertoire for adult piano students: A transformative pedagogical approach». *British Journal of Music Education, 35*, 3: 285-299. https://doi.org/10.1017/S0265051718000074

Creech, Andrea y Susan Hallam. 2010. «Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils». *Psychology of Music*, 39: 102-122.

Crum, Jeffrey Thomas. 1998. *Attitudes and opinions toward beginning through intermediate piano instruction among Florida State Music Teachers Association piano teachers* [Tesis Doctoral, Auburn University].

Custodio, Nilton y María Cano-Campos. 2017. «Efectos de la música sobre las funciones cognitivas». *Revista de Neuro-psiquiatría*, 80: 60-69. http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060

Daniel, Ryan y Julia Bowden. 2013. «The intermediate piano stage: exploring teacher perspectives and insights». *British Journal of Music Education, 30*, 2: 245-260. https://doi.org/10.1017/S0265051713000041

Duverger, Maurice. 1986. *Métodos de las ciencias sociales.* Barcelona: Ariel.

Isekeeva, Snejeana Vitalievna, Gulnara Ibragimovna Batyrshina y Nadezhda Velerovna Shirieva. 2016. «Playing Exercises in Learning Piano for Beginners Survey of Russian Piano Methods». *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 2617-2625.

Johnson, Rebeca Groom. 2010. «A survey of current methods: Piano Discoveries». *Clavier Companion*, 6: 34-39.

Jurado Jiménez, Maria Dolores. 2011. «El diario como un instrumento de autoformación e investigación». *Revista Qurriculum*, 24: 173-200.

Leicht, Anna Grace. 2022. *Teaching Music in the Age of Zoom: How to Run a Multimedia Piano Studio* [Tesis Doctoral, Ouachita Baptist University].

Lister-Sink, Barbara Ann. 2015. *A study of students' perceptions of the effectiveness of an interdisciplinary method for teaching injury-preventive piano technique* [Tesis Doctoral, University of Columbia].

López-Noguero, Fernando. 2002. «El análisis de contenido como método de investigación». *Enclave pedagógica, 4*.

Lu, Yuanyuan. 2012. *Survey of eighteen North American piano method books: Repertoire selection and categories* [Tesis Doctoral, University of Ottawa]. https://ir.uv.es/HAM6OBy

Monroe, Martha Frances. 2019. *A descriptive Study of the Faber Series Piano Adventures and its implications for Piano Pedagogy* [Tesis Doctoral, University of Mississippi]. https://ir.uv.es/rXugb6R

Muck, Bethany. 2009. *A survey of fourteen Beginning Piano Method Series* [Tesis Doc-

toral, Webster University]. https://ir.uv.es/b9Ejptv

Nogués Escribà, Jordi. 2015. *Interpretación y pedagogía musical. El caso de Perfecto García Chornet como concertista, profesor de piano y gestor cultural* [Tesis Doctoral, Universitat de València].

Nyein, Aung Chan. 2017. «A Case Study Exploring Piano Pedagogy in Yangon, Myanmar». En *Proceeding National & International Conference*, 8: 1-9.

Pignatelli, Nora Liliana. 2016. *La función pedagógica del profesor de piano en Grado Superior ante el miedo escénico de los alumnos* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/id/eprint/40581/

Pike, Pamela D. 2017. «Exploring self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice». *Music Education Research*, *19*, 4: 398-409.

Porta, Luis y Miriam Silva. 2003. «La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa». *Anuario digital de investigación educativa*, 14.

Querol Gutiérrez, María Cristina. 2017. *Análisis del modelo de liderazgo en la dirección de los conservatorios profesionales en España* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. http://hdl.handle.net/10481/47789

Roskell, Penelope. 2020. *The complete pianist: From healthy technique to natural artistry*. Lisboa: Peters.

Saiz Vega, Orfilia. 2018. «Lectura a primera vista en los instrumentos de cuerda. Situación educativa». *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 13: 165-181. http://hdl.handle.net/10481/50154

Sloboda, John A., Jane W. Davidson, Michael J. A. Howe y Derek G. Moore. 1996. «The role of practice in the development of performing musicians». *British Journal of Psychology*, *87*, 2: 287-309.

Thomas-Lee, Paula M. 2003. *Piano pedagogy for four-and five-year-olds: An analysis of selected piano methods for teaching preschool children* [Tesis Doctoral, University of Georgia].

Wright, Ruth y Panagiotis Kanellopoulos. 2010. «Informal music learning, improvisation and teacher education». *British Journal of Music Education*, 27: 71-87. https://doi.org/10.1017/S0265051709990210

Yang, Susan Z. 2018. *Summary of Two Dissertation Recitals and Pedagogy Workshop* [Tesis Doctoral, University of Michigan].

Yin, Robert K. 2009. *Case study Research: Design and Methods*. 4.ª edición. California: Sage.

Zakaria, Juwairiyah y Ahmad Munir Mahzair. 2021. «Comparative Study on the Piano Methods for Undergraduate's Non-Piano Majors: Alfred's Basic Adult All-In-One and Faber's Adult Piano Adventures All-In-One». *Proceeding of the International Conference on Arts and Humanities*, 7: 65-76.

Zhukov, Katie. 2014. «Evaluating new approaches to teaching of sight-reading skills to advanced pianists». *Music Education Research*, *16*: 70-87. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.819845

Zhukov, Katie, Liam Viney, Glenn Riddle, Arabella Teniswood-Harvey y Kenji Fujimura. 2016. «Improving sight-reading skills in advanced pianists: a hybrid approach». *Psychology of Music*, *44*, 2: 155-167.

10 LA ENSEÑANZA DE LA RESPIRACIÓN EN EL TROMBÓN: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Cotolí Ballester, Enrique[1]

[1]*Universitat Jaume I, al400343@uji.es*

RESUMEN

Uno de los aspectos técnico-interpretativos más importantes y conflictivos en la enseñanza del trombón es la respiración. La multitud de metodologías respiratorias aplicadas crea confusión e incertidumbre en nuestra comunidad educativa. El objetivo principal de este estudio es analizar y comparar las metodologías de respiración más relevantes de la bibliografía especializada del trombón e instrumentos de viento metal. La presente investigación realiza un análisis comparado para clasificar las líneas pedagógicas existentes, integrando enfoques cualitativos y cuantitativos a través de un estudio hermenéutico. Los resultados revelan la coexistencia de diversas, e incluso opuestas, líneas pedagógicas de la respiración en la literatura especializada, que muestran discrepancias esenciales con los procesos fisiológicos naturales. Los hallazgos permiten optimizar la enseñanza de la respiración en el trombón e instrumentos afines, sirviendo de apoyo para futuros trabajos que traten la implementación de la respiración en estas especialidades.

Palabras clave: trombón; respiración; pedagogía; viento metal; enseñanza musical.

1. INTRODUCCIÓN

La respiración para los intérpretes de viento es fundamental para la formación y control de la columna de aire. Tal como apunta Kleinhammer (1963, 15): «La respiración es el fuel del sonido». Una gran cantidad de métodos y tratados subrayan la importancia de este aspecto en la enseñanza del trombón y los instrumentos de viento metal. Sin embargo, como afirma Bārdiņš (2014a, 97): «En la pedagogía de los instrumentos de viento metal, lo más esencial y al mismo tiempo el elemento más difícil de enseñar es el proceso de la respiración». Pero, ¿por qué es tan difícil enseñar la respiración? Según Streenstrup (2019, 64):

> Los instrumentistas de cuerda tienen la suerte de poder observar el funcionamiento de su instrumento con los dos sentidos humanos más desarrollados: el tacto y la vista. Los intérpretes de viento metal, podemos discernir muy poco de lo que sucede cuando tocamos, ya que las acciones requeridas ocurren principalmente dentro del cuerpo. Esta es probablemente la principal razón por la que los conceptos erróneos sobre la respiración florecen en las metodologías relacionadas con la enseñanza de los instrumentos de viento.

No es de extrañar que proliferen en nuestra enseñanza metodologías respiratorias con conceptos erróneos, que muestren divergencias con los procesos fisiológicos de una respiración natural. Para Bārdiņš y Marnauza (2014b, 97): «El análisis de los puntos de vista

sobre la respiración presentados en libros de texto populares sobre la interpretación de instrumentos de viento metal y su comparación con los procesos fisiológicos de la respiración natural revelan discrepancias esenciales».

Esta falta de rigor científica se debe principalmente a dos causas: primeramente, a la información utilizada para desarrollar el marco didáctico, que se desarrolla a partir de experiencias personales mediante el método heurístico de prueba y error (Sulliman 2017); y, en segundo lugar, a la baja propioceptividad que muestran los músculos respiratorios. De hecho, el músculo más importante en la actividad respiratoria, el diafragma, no registra propioceptividad. Esto ilustra claramente la limitación en la provisión de información sensorial de los músculos y órganos respiratorios hacia los niveles conscientes del cerebro (Streenstrup 2007). Favoreciendo la creación de principios fundamentales e indemostrables sobre los que se asientan axiomas asociados a la pedagogía instrumental.

El objetivo principal de este estudio es analizar y comparar las metodologías de respiración más relevantes de la literatura pedagógica del trombón e instrumentos de viento metal, para identificar aquellas metodologías respiratorias divergentes con los procesos fisiológicos de una respiración natural.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar dicho objetivo se realiza una revisión bibliográfica especializada de fuentes documentales primarias y secundarias, mediante un estudio hermenéutico que implica paradigmas cualitativos y cuantitativos. Para la selección de la bibliografía se consideraron los siguientes criterios: (1) pertinencia al tema de investigación; (2) variedad de perspectivas y enfoques sobre el tema; (3) disponibilidad del texto completo; (4) relevancia del autor y/o su obra; (5) influencia generada por el autor, método o tratado en nuestra comunidad educativa.

Para que el proyecto fuese coherente y mantuviera una estructura definida, se formuló un modelo de análisis que englobaba los principales aspectos que facilitaron la

Tabla 1. Modelo de análisis

Biografía	Origen; Instrumento principal; Experiencia interpretativa y/o docente; Bibliografía; Observaciones relevantes	
Parámetro I. Fundamentación pedagógica	Bases pedagógicas; Recursos pedagógicos; Conocimientos respiratorios; Metodología procedimental y/o interpretativa	
Parámetro II. Aspectos metodológicos de la respiración	Posición corporal y embocadura	
	Inspiración	Vías respiratorias superiores; Tipo de respiración
	Espiración	Vías respiratorias superiores; Control y soporte de la columna de aire
Parámetro III. Principales aportaciones	Principales aportaciones didácticas de los autores	

Fuente: Cotolí 2025.

clasificación de las metodologías respiratorias. Estas categorías apriorísticas cohesionaron y optimizaron el análisis comparado de los autores (Cisterna 2005).

A través de esta revisión bibliográfica se analizaron comparadamente dos de los autores más importantes en la pedagogía respiratoria de los instrumentos de viento metal, Michel Ricquier y Arnold Jacobs. El análisis de estos autores permitió comparar dos líneas pedagógicas respiratorias opuestas, líneas que en la actualidad marcan y definen el camino de la enseñanza de la respiración. Sin embargo, no se obviaron teorías aportadas por otros autores destacados. Para ello, se analizaron comparadamente los tratados y métodos pedagógicos de trombón y viento metal de mayor relevancia en la literatura especializada. Y, por último, centramos nuestro foco en los tratados y métodos de autores españoles que tenían una influencia más directa sobre nuestra comunidad educativa. En la siguiente tabla podemos observar la agrupación comparada de los autores:

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Nuestro estudio parte del análisis comparado de las líneas pedagógicas más relevantes y antagónicas de la metodología respiratoria en los instrumentos de viento metal, representadas por los autores Michel Ricquier y Arnold Jacobs.

3.1. Parámetro I. Fundamentación pedagógica

La fundamentación pedagógica de Ricquier se basa principalmente en un tratamiento terapéutico y espiritual de la respiración, fruto de sus conocimientos en medicina natural y disciplinas orientales, como el yoga. En contraste, Jacobs fundamenta su pedagogía en la ciencia, a través de un profundo conocimiento anatómico y fisiológico de la respiración.

La mitad de los autores analizados, un 50 % no aportaba conocimientos respiratorios, basándose más en la propia experiencia e intuición natural para la implementación de la respiración. Un 32 % de los autores se basaron en bibliografía especializada para apoyar sus teorías, aunque no todos nombraban las fuentes consultadas. Por otro lado, un 18 % de los autores, aportó conocimientos inexactos y/o confusos en sus tratados, asentando axiomas relacionados con la enseñanza de la respiración, como el denominado «mito del diafragma», al que asociaban funciones propioceptivas y voluntarias. No obstante, encontramos autores que utilizaban otras bases sobre las que fundamentaban sus enseñanzas, tales como: técnica Alexander, mapa corporal, cinestesia, deporte, estudios experimentales, etc.

Para facilitar la clasificación de los autores en una determinada línea pedagógica, se diferenció entre la implementación de una metodología procedimental e/o interpretativa. De este modo, describimos una *metodología procedimental*, cuando esta se fundamentaba principalmente en la exposición y análisis de conocimientos teóricos y la aplicación de procedimientos físicos con el objetivo de optimizar la práctica interpretativa. Mientras, una *metodología interpretativa*, se basaba esencialmente en el pensamiento o idea musical a través de la práctica instrumental, el canto o la imitación, focalizando la atención en el resultado sonoro final. Paralelamente, encontramos autores que complementaban ambas metodologías, por un lado, priorizaban la idea musical, pero a su vez, aportaban conocimientos teóricos y analizaban procedimientos físicos, complementando ambas metodologías.

Así pues, encontramos que Ricquier aplica una metodología predominantemente procedimental, que parte del análisis y verificación

Tabla 2. Análisis agrupado de autores

Líneas pedagógicas de respiración opuestas		Michel Ricquier; Arnold Jacobs
Autores relevantes de la bibliografía especializada	Métodos tradicionales	Jean Baptiste Arban; André Lafosse
	Tratados pedagógicos de gran relevancia	Philip Farkas; Edward Kleinhammer; Denis Wick
	Tratados pedagógicos de viento metal importantes	Donald Reinhardt; Claude Gordon
	Pedagogos e intérpretes norteamericanos de prestigio (s. xx)	Emory Remington; Robert Masteller; Jack Teagarden
	Autores ingleses relevantes	Peter Gane y Eric Crees; Ian Bousfield
	Autores centroeuropeos relevantes	Branimir Slokar; Ben van Dijk
	Autores norteamericanos relevantes	Charles Vernon; David Vining
Autores españoles		Miguel Badia; José Chenoll; Manuel Bonilla; Enrique Ferrando y Francisco J. Yera

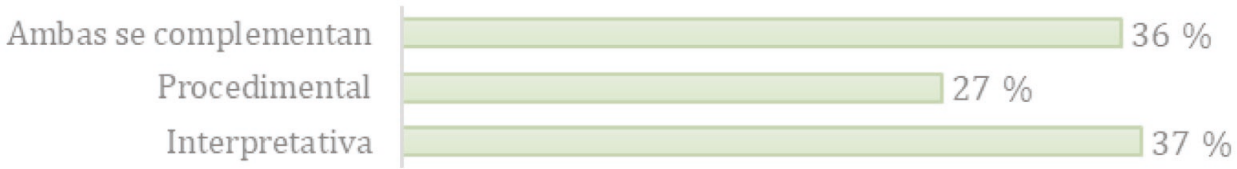
Fuente: Cotolí 2025.

del proceso fisiológico. En cambio, Jacobs, aunque aporta muchos conocimientos teóricos, prioriza ante todo la idea musical, aplicando una psicología de enseñanza simple basada en el resultado, no en el procedimiento. La clave para Jacobs es cuando analizar y cuando no, afirmando que:

> El análisis es un fenómeno sensorial; tocar música es un fenómeno motriz. Ya sea que se trate de una función imitativa o creativa, el esfuerzo del cerebro para producir música no tiene nada que ver con recoger información, sino con entregarla. (Nelson 2017, 21)

Los resultados del análisis reflejaron que un 37 % de los autores empleaba una metodología interpretativa focalizada en la idea musical y/o en la propuesta de estudios técnico-interpretativos. Un 27 % utilizaba una metodología procedimental y un 36 % complementaba ambas metodologías.

Figura 1. Metodología procedimental/interpretativa de los autores analizados



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Parámetro II. Aspectos metodológicos de la respiración

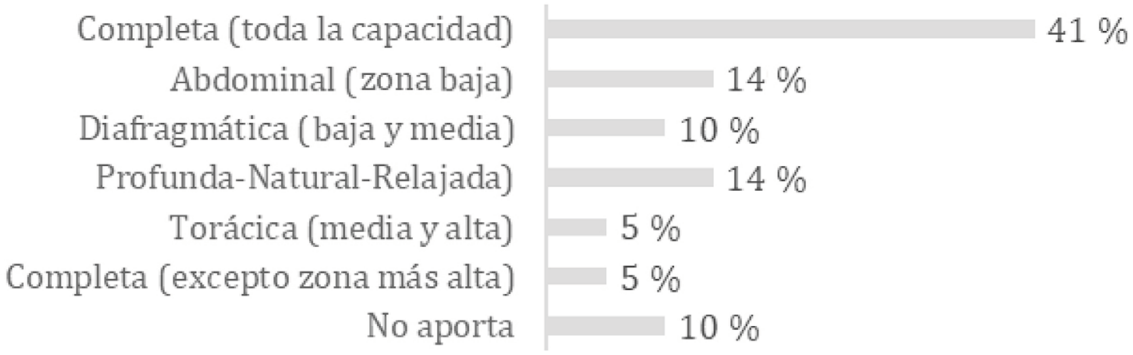
Tanto para Ricquier, como para Jacobs, mantener una postura equilibrada es de suma importancia para la respiración. Ricquier busca encontrar la posición justa y centrada, remitiéndose a la práctica del Hara, que describe como: «Una fuerza insospechable que se encuentra en el vientre, ligeramente bajo el ombligo [...] es el centro vital del hombre, su centro de gravedad» (1982, 63). Jacobs busca maximizar la altura del cuerpo tanto en la inspiración como en la espiración. Sin embargo, la mayoría de los autores, no dedicaba demasiado texto a explicar la posición corporal, dando a entender que era algo evidente o innato, recomendando generalmente emplear una posición erguida, natural, equilibrada y relajada. Por último, una minoría fundamentaba su posición corporal en la técnica Alexander o la cinestesia.

Reinhardt (1973) es el autor que profundiza más sobre la embocadura destacando su importancia, por delante de aspectos como la lengua y la respiración, clasificando cuatro tipos de embocadura con sus correspondientes subtipos. Similarmente, Ricquier resalta la importancia de este aspecto, y cómo Reinhardt busca fortalecer y desarrollar su musculatura a través de ejercicios físicos, como el de «colocar un lápiz de madera entre los labios y apretar fuertemente manteniéndolo perpendicular a la cara» (Ricquier 1982, 53). En cambio, Jacobs busca el desarrollo de la embocadura a través de tocar música, conectando los pensamientos musicales con el tejido muscular, afirmando que: «Puedes soplar sin vibrar los labios, pero no puedes vibrar los labios sin soplar» (Nelson 2017, 30). Similarmente, Vernon (1995) y Vining (2009) aplicaban esta misma metodología. Por otra parte, Masteller (Colegrove 1999) y Bousfield (2015) opinaban que los labios no debían estar pegados, indicando que la vibración se produce al pasar el aire entre los labios, como ocurre en la embocadura de un/a flautista.

El tipo de respiración determina la zona de emplazamiento del aire en la inspiración y, en ocasiones, enfatiza la importancia de un músculo o grupo de músculos implicados en el proceso respiratorio, especialmente en el control de la espiración. Ricquier (1982, 20) afirma que se debe emplear esencialmente la respiración abdominal, llenando los pulmones en su parte más inferior, con la «cinta abdominal controlada»; «Ninguna cantidad de aire, por mínima que sea, debe pasar la «frontera subesternal» [...] con ese poco aire que tomamos, podremos tener una expulsión más larga y potente que utilizando la respiración completa». Contrariamente, Jacobs apunta que debemos utilizar una respiración completa, emplazando el aire en todas direcciones, su lema es: «Respirar para expandir, no expandir para respirar» (Frederiksen 2006, 104).

Los resultados del análisis reflejaron que, mayormente, un 41 % de los autores, empleaba una respiración completa, utilizando toda la capacidad pulmonar. Un 14 % utilizaba una respiración abdominal emplazando el aire en la zona inferior de los pulmones. Otros, un 10 % empleaba una respiración diafragmática. Cabe destacar que los autores españoles utilizaban principalmente la respiración «abdominal» o «diafragmática», enfatizando la importancia del diafragma. Un 14 %, solamente describía la respiración como: profunda, natural y/o relajada. La respiración torácica solo la utilizaba un autor, un 5 %. Otro 5 %, restringía su emplazamiento en la zona más superior de los pulmones. Y, un 10 %, simplemente no aportaba datos sobre este aspecto.

Figura 2. Tipo de respiración



Fuente: Elaboración propia.

El control y soporte de la respiración es uno de los aspectos más importantes en la enseñanza de la respiración. Y, como no, Ricquier y Jacobs difieren totalmente sobre su implementación.

Ricquier fundamenta su metodología mediante su teoría de la «presión o empuje vertical», cuyo objetivo es facilitar la comprensión del aire durante la espiración, utilizando los músculos abdominales, intercostales y el diafragma. Indicando que el aire debe bajar en la inspiración y sobre todo no remontar en la espiración, sino lo contrario, seguir bajando. Utiliza la idea de «soporte o apoyo» para identificar esta «presión vertical: soplando, al contraer ciertos músculos, han notado que la caja torácica estaba acomodada como si estuviera en un pedestal duro, muy duro y que esto les daba una potencia y una resistencia extraordinarias». (Ricquier 1982, 39)

Inversamente, Jacobs se postula en contra de los métodos que emplean la idea de *soporte* o *apoyo* de la respiración. Opinando que el exceso de contracción de la musculatura abdominal es innecesario, ya que este limita el potencial del sistema respiratorio. Propone encontrar facilidad a través de un mínimo esfuerzo, pensando en la columna de aire que fluye por fuera de los labios, no entre el diafragma y los labios. Con esta idea postuló su teoría de la «curva de la presión relajada», para beneficiarse de la relajación del cuerpo y la elasticidad de la caja torácica, minimizando el esfuerzo muscular en la espiración y justificando por qué es tan importante utilizar respiraciones llenas.

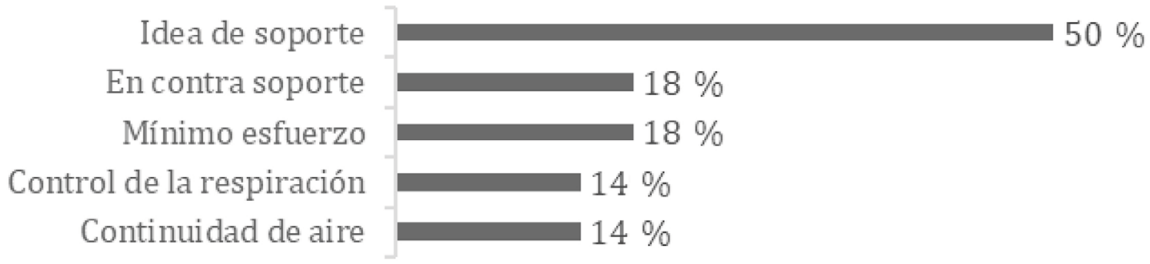
Los otros autores mostraron una gran diversidad de metodologías respecto al control y soporte de la respiración. Aproximadamente la mitad de los autores utilizaba la idea de soporte de la respiración. Mientras, un 18 % estaba totalmente en contra del soporte de la respiración. Otro 18 % de los autores se beneficiaba de una espiración que buscaba un mínimo esfuerzo. Un 14 % intentaba controlar el aire mediante determinados músculos respiratorios, principalmente diafragma, musculatura abdominal y/o embocadura. Otro 14 % focalizaba la atención en la continuidad del aire. Y, por último, vislumbramos autores que utilizaban la idea de aire en movimiento combinada con la de soporte diafragmático.

3.3. Clasificación de los autores

Parámetro III. Clasificacion de los autores

Para ubicar a cada autor en una determinada metodología de respiración, se tuvieron en

Figura 3. Control y soporte de la respiración



Fuente: Elaboración propia.

cuenta diferentes parámetros relacionados con la fundamentación pedagógica y los aspectos respiratorios más significativos. Partimos de las líneas pedagógicas opuestas de Ricquier y Jacobs. Y, se propuso otra línea que denominamos «Propia u otra/s», para ubicar a los demás autores analizados en aquellos parámetros o aspectos donde no existía afinidad o correspondencia con las líneas opuestas.

Con el objetivo de valorar el nivel de afinidad de los autores con estas líneas pedagógicas se propuso una escala Likert (0–5), que iba de menor a mayor grado de afinidad, siguiendo las directrices de la siguiente tabla:

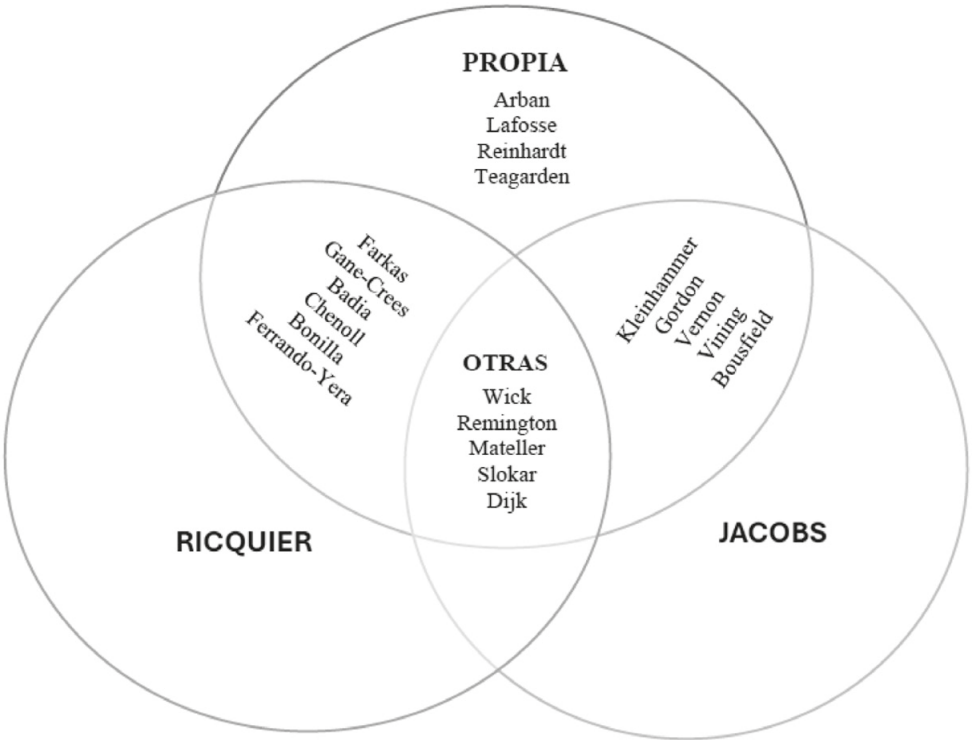
Atendiendo a estas características, clasificamos a cada autor según su grado de afinidad con la línea pedagógica. Ubicando en una de las líneas propuestas a los autores que alcanzaron una valoración mínima de tres en una determinada línea pedagógica. Los resultados de la clasificación mostraron que un porcentaje similar de autores se distribuía entre las dos líneas confrontadas, siete autores en la de Ricquier y seis en la de Jacobs. Mientras, cuatro de los autores se clasificaron en la línea propuesta «Propia» y cinco de los autores, que compartían un nivel de afinidad bajo con las tres líneas pedagógicas propuestas, que no llegaron a una valoración de tres en ninguna de las líneas, se ubicaron en una nueva línea extraída de «Propia u otras», que denominamos únicamente como «Otras».

Tabla 3. Líneas pedagógicas de la respiración

Autor	R-Ricquier	J-Jacobs	P-Propia u otra/s
Metodología (0-1)	Procedimental	Ambas se complementan	Interpretativa
Tipo de respiración (0-2)	Abdominal, con cinta controlada	Completa, en todas direcciones	Otras
Control y soporte (0-2)	Idea de soporte y control muscular	Aire en movimiento y mínimo esfuerzo.	Propia u otras
Valoración	R- (0-5)	J- (0-5)	P- (0-5)

Fuente: Cotolí 2025.

Figura 4. Clasificación de los autores en una determinada línea pedagógica



Fuente: Cotolí 2025.

Los resultados de la clasificación de los autores revelaron proporciones similares entre las líneas pedagógicas propuestas. Reflejando una convivencia de metodologías variadas y opuestas en la bibliografía especializada, evidenciando una clara desorientación e incertidumbre sobre el camino a seguir.

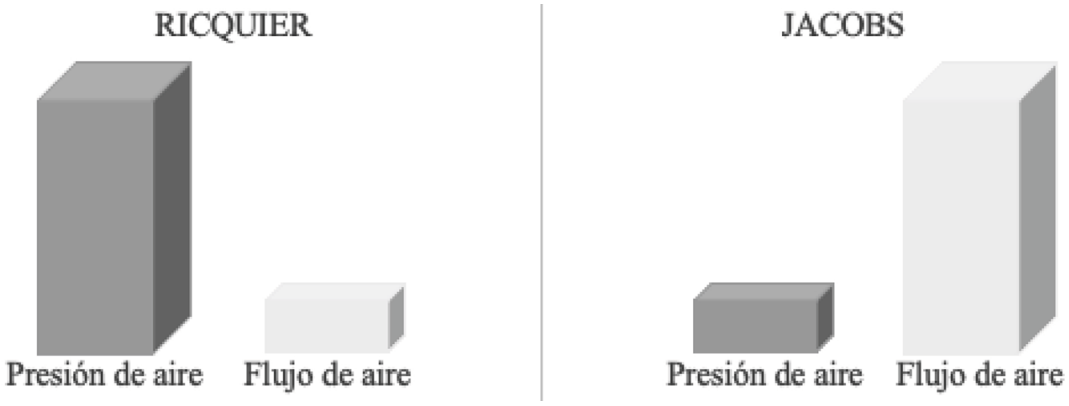
4. DISCUSIÓN

Uno de los aspectos metodológicos respiratorios más controvertidos es el control de la respiración. Las metodologías respiratorias encontradas de Ricquier y Jacobs, enfocan su pedagogía desde paradigmas pedagógicos totalmente opuestos. Ricquier, emplea una respiración abdominal con la *cinta controlada*, incrementando la presión de aire interna a través de su teoría de la Presión vertical, donde apunta que el aire debe bajar en la inspiración y seguir bajando en la espiración, comprimiendo el aire situado en la base de los pulmones. Por el contrario, Jacobs busca un mínimo esfuerzo muscular pensando en la columna de aire que fluye a través de los labios. Se apoya en su teoría de la Curva de la presión relajada, justificando la importancia de una respiración llena, donde esta presión de distensión hace que el exhalar una gran cantidad de aire sea más fácil.

La presión de aire usa la misma musculatura que la idea de aire en movimiento. Sin embargo, como Jacobs (Frederiksen 2006, 119) expone: «Con aire en movimiento hay siempre presión de aire. Con presión de aire, no hay siempre aire en movimiento». El enfoque de Ricquier busca principalmente compresión de aire interna. Por el contrario, Jacobs prioriza el flujo de aire.

Como apunta Jacobs, cuando se incrementa la presión de aire interna, provocada por la pared abdominal que se opone al diafragma, esta presión es procesada en el cerebro y el

Figura 5. Presión de aire vs. Flujo de aire



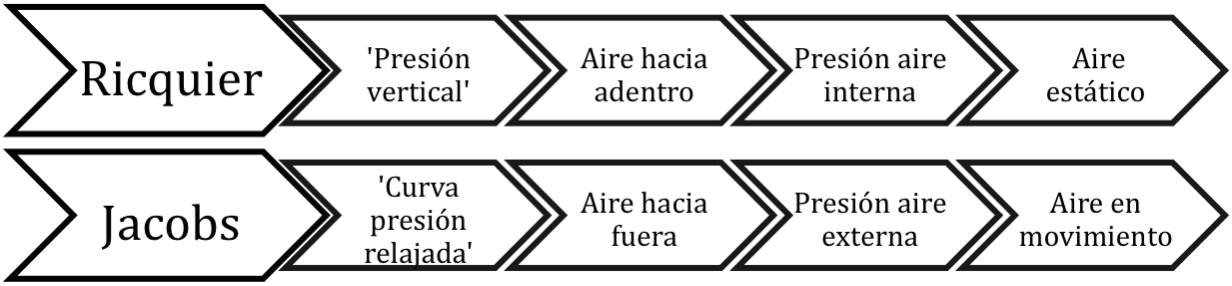
Fuente: Elaboración propia.

sistema nervioso autónomo reacciona con una pauta típica de comportamiento, conocida como «Maniobra Valsava», cerrando la salida de aire en las vías respiratorias superiores (Frederiksen 2006). Este exceso de tensión muscular para obtener cada vez menos aire puede conducirnos finalmente a la producción de aire estático y, evidentemente, a la pérdida o interrupción del sonido.

De este modo, la aplicación de estas metodologías respiratorias puede favorecer resultados totalmente opuestos. La «presión vertical» que incrementa la presión de aire interna puede derivar en un uso excesivo de la tensión muscular, provocando la conocida maniobra valsaba, y procurando un resultado totalmente contrapuesto al esperado, aire estático. Mientras, la búsqueda de aire hacia fuera, minimizando el esfuerzo muscular, como apunta Jacobs, puede favorecer la obtención de aire en movimiento:

Estos hallazgos pueden servir de apoyo a futuros trabajos que investiguen la respiración en contextos reales y, a optimizar su implementación en el trombón e instrumentos afines. Sin embargo, sería interesante ampliar y profundizar sobre este tema a través de una exploración en redes sociales y nuevas tecnologías, que aporte una visión más actual a la que se refleja en los libros de texto.

Figura 6. Aplicación y resultado de enfoques respiratorios opuestos



Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta revisión bibliográfica revelan divergencias y coincidencias entre las diferentes metodologías respiratorias implementadas en la enseñanza del trombón. Las principales discrepancias se observan en las líneas pedagógicas representadas por Ricquier y Jacobs, quienes implementan de manera opuesta aspectos respiratorios fundamentales en estas enseñanzas. El resto de los autores, cada uno de manera diferente, aporta ideas sobre cómo implementar la respiración más adecuada en los diferentes parámetros propuestos. La clasificación de los autores en las líneas pedagógicas propuestas revela la coexistencia de metodologías encontradas y variadas que contribuyen a la confusión e incertidumbre que sufre nuestra comunidad educativa respecto este aspecto, asentando axiomas relacionados con la enseñanza de la respiración, como el denominado «mito del diafragma», que revela discrepancias esenciales con los procesos fisiológicos naturales.

Desde este estudio se postula una metodología respiratoria que siga los cánones de la fisiología respiratoria natural. Tal como apunta Faske (2013, 5): «La técnica de respiración no es complicada si se aborda con naturalidad; de hecho, los músicos complican el asunto por su deseo de obtener mejores resultados, en lugar de simplemente confiar y permitir que el cuerpo siga su propia anatomía».

6. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo forma parte de la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral desarrollada en el Programa de Doctorado en Educación de la Universitat Jaume I. Agradezco especialmente a mi directora de tesis, Dra. Amparo Porta, su guía constante, sus valiosas sugerencias y su apoyo recibido a lo largo de este proceso. Asimismo, quiero expresar mi agradecimiento a la Universitat Jaume I por facilitar el entorno y los recursos necesarios para la realización de esta investigación.

REFERENCIAS

Arban, J. Baptiste Simone Mantia y Charles Randall. 1936. *Arban's famous method for slide and valve trombone and baritone.* New York: C. Fischer.

Badia, Miguel. 1970. *Escuela Moderna para Trombón de Varas.* Barcelona: Boileau.

Bārdiņš, Sandis. 2014a. «The Ambivalence of Muscle Tensions in the Pedagogy of Playing Brass Instruments». *Education in a Changing Society*, 1, 179-183.

Bārdiņš, Sandis y Māra Marnauza. 2014b. «Optimization of the Brass Playing Breating Process in Accordance with the Physiological Processes of Natural Breathing». *Problems in Music Pedagogy* 13 (2): 97-111.

Bonilla Cascado, Manuel. 2003. *La técnica en los instrumentos de viento metal: El trombón*. Ediciones Maestro.

Bousfield, Ian. 2015. *Unlocking the trombone code.* Warwick Music Limited.

Chenoll, José. 1990. *El trombón. Su historia. Su técnica*. Madrid: Real musical.

Cisterna, Francisco. 2005. «Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa». *Theoria*, *14*(1), p. 61-71.

Colegrove, John Dwight. 1999. *A description of trombone teaching techniques and a discussion of their influence upon trombone teaching methodology*. Tesis doctoral. University of North Carolina.

Cotolí, Enrique. 2025. *Metodologías respiratorias implementadas en la enseñanza del trombón: estudio de campo.* Tesis Doctoral. Universitat Jaume I.

Crees, Eric y Peter Gane. 1988. *How trombonists do it*. Brass Wind Publications.

Farkas, Philip. 1962. *The Art of Brass Playing*. New York: Wind Music, Inc.

Faske, Bruce Edwards. 2013. *A matter of coordination*. Tesis Doctoral. University of Alabama Libraries.

Ferrando, Enrique y Francisco Javier Yera. 2005. *El trombón: todo lo relacionado con su historia y su técnica.* Madrid. Mundimúsica.

Frederiksen, Brian. 2006. *Arnold Jacobs: Song and Wind* (J. Taylor, Ed.; 6th print). Wind Song Press Limited.

Gane, Peter. 1997. *Entrenamiento en circuito para trombón*. Warwik Music.

Gordon, Claude. 1987. *Playing is no Harder Than Deep Breathing*. Carl Fischer.

Hunsberger, Donald y Emory Remington. 1980. *The Remington Warm-up Studies*. Accura Music Publications.

Kleinhammer, Edward. 1963. *The art of trombone playing, Evanston*. Illinois: Summy-Birchard Music.

Masteller, Robert Loren. 1974. *Basic Routines for trombone*. Southern Music Co.

Nelson, Bruce. 2017. *Así habló Arnold Jacobs*. Piles.

Reinhardt, Donald. 1973. *Encyclopedia of the pivot system of the Pivot System for All Cupped Mouthpiece Brass Instruments: A Scientific Text*. New York: Colin.

Ricquier, Michel. 1982. *Traité Méthodique de Pédagogie Instrumentale.* Paris: Billaudot.

Slokar, Branimir. 1979. *Trombone: warm-ups + technical routines*. Bim.

Steenstrup, Kristian. 2007. *Teaching Brass.* Aarhus (Denmark): Det Jyske Musikkonservatoriu.

Steenstrup, Kristian. 2019. *Blow your Mind*. The Royal Academy of Music.

Sulliman, Jason M. 2017. *21st-Century Brass Pedagogy: Modern scientific discoveries and their implications on current brass pedagogy*. Tesis doctoral. Indiana University.

Teagarden, Jack. 2013. *High tone studies for trombone*. Cherry Classics Music.

Vernon, Charles. 1995. *A singing approach to the trombone.* Atlanta Brass Society Press.

Vining, David. 2009. *The Breathing Book*. Mountain Peak Music.

Wick, Denis. 1971. *Trombone Technique.* Oxford: Oxford University Press.

11 ACOMPAÑAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ALUMNADO DE LA ESPECIALIDAD DE PEDAGOGÍA DEL GRADO EN ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES

Aramberri Balboa, María José;[1] Bes Rams, Rubén;[2] Díaz Roselló, Albert;[3] Duque Gutiérrez, Javier;[4] Kleiman Shembaum, Vika[5]

[1]Musikene, maramberri@musikene.net; [2]ESMUC, rbes@esmuc.cat; [3]CSMIB, albertdiaz@conservatorisuperior.com; [4]ESMUC, fduque@esmuc.cat; [5]ESMUC, vkleiman@esmuc.cat

RESUMEN

Este trabajo aborda la construcción y desarrollo de las competencias de investigación en educación musical durante el periodo de formación en las titulaciones de la especialidad de Pedagogía del Grado en Enseñanzas Artísticas Superiores de Música. A partir de las experiencias y evidencias compartidas en grupos de discusión y revisión documental durante la I Jornada Intercentros sobre Investigación en Educación Musical, se detecta escasa literatura sobre la temática y en general sobre la enseñanza de la investigación en educación musical. Las instituciones participantes (Centro Superior de Música del País Vasco, Musikene, la Escola Superior de Música de Catalunya, ESMUC y Conservatori Superior de Música de les Illes Balears, CSMIB) proceden a delimitar y definir el campo de estudio, vincularlo con los recursos formativos disponibles y plantean nuevas estrategias de acompañamiento para la adquisición de las competencias de investigación en educación musical de manera cooperativa entre alumnos, alumni y docentes. La colaboración intercentros se presenta como una estrategia valiosa para potenciar la investigación en la especialidad, facilitando el intercambio de conocimientos, recursos y buenas prácticas entre los centros.

Palabras clave: formación en investigación; acompañamiento docente; identidad docente investigador; cooperación para la formación; enseñanzas artísticas superiores.

1. JUSTIFICACIÓN Y TEMÁTICA

La construcción de competencias en investigación en educación musical requiere un acompañamiento sostenido. En el marco de los centros superiores de formación musical, implica plantearlas más como medio para el desarrollo formativo que como fin profesional, siendo solidarias con el resto de las competencias pedagógicas a adquirir desde el inicio de la formación hasta la transición al espacio laboral, y siempre en contextos de investigación efectiva. Se plantea así la necesidad de acompañar la adquisición de las competencias en investigación del alumnado y, por tanto, poner énfasis en el proceso de

su adquisición y desarrollo. Estos dos condicionantes han sido abordados en la formación inicial del docente y se han vinculado, al menos, con tres aspectos centrales: el trabajo colaborativo entre alumnado y docentes, la perspectiva de la investigación-acción y el desarrollo de las competencias en investigación como recorrido necesario para la construcción de la identidad investigadora como docente (Miller y Vagliardo 2002).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contexto histórico

En la década de los 90, se pone en crisis el modelo y utilidad de la investigación en educación (de tipo cuantitativo, teórica y formalista) y, en consecuencia, el modelo de formación para la investigación en educación (Kaestle 1993). Esto posibilitó:

1. La aparición de la voz del docente, tanto en formación como en ejercicio, a la hora de evaluar el papel de la investigación en educación (Bartels 2003; Demircioglu 2008; Haberfellner y Fenzl 2017; Perines y Murillo 2017).
2. El impulso de la investigación acción, con el desarrollo de la figura del «docente investigador» y la creación de redes de docentes investigadores (Cochran-Smith y Lytle 1993).
3. El interés por plantear el campo de la formación de los futuros docentes enmarcado en la adquisición de las competencias de investigación (Imbernón 2002; Villar 2004).

2.2. Base Psicoeducativa para la formación de competencias en investigación en educación

Los postulados sobre la enseñanza-aprendizaje de tipo socio-constructivista (Vygotsky 1981) resultan idóneos para fundamentar los requerimientos de la formación en competencias de investigación (Miller y Vagliardo 2002), ya que todo proceso de E/A es de naturaleza dialógica: los significados se construyen a través de la interrelación del grupo que aprende, de manera similar a como ocurre en el grupo que –profesionalmente– investiga. En esa interrelación aparecen los mediadores, tanto de tipo «herramienta» (objetos), como de tipo sígnico-simbólico (lenguaje, conocimiento y, en última instancia, personas). A través del desarrollo del concepto de mediación de Vygotsky, se plantea que cualquier experiencia de aprendizaje mediada implica (Kozulin 1998): *a*) Intencionalidad y reciprocidad: toda acción mediada tiene como propósito la transformación recíproca –durante la relación dialógica– de los mediadores para posibilitar la construcción de significados durante la experiencia de aprendizaje; *b*) Significado: introducido por los mediadores (docentes, alumnos y el conocimiento teórico-práctico sobre investigación en educación) y en constante transformación al mismo tiempo que lo hacen ellos, y *c*) Trascendencia: la experiencia mediada de aprendizaje está diseñada para afectar a la cognición más allá del presente, para no ser meramente una reproducción de significados sino una transformación que se proyecta y construye un futuro.

La correspondencia con el aprendizaje de competencias en investigación en educación la planteamos en estos términos (Miller y Vagliardo 2002):

a) Intencionalidad y reciprocidad: implica establecer experiencias de aprendizaje grupales que posibiliten el cambio cognitivo recíproco y contrastado, propio de las actividades críticas y de investigación;
b) Significado: el introducido por los docentes como investigadores ha de ser respondido y correspondido por el introducido por el alumnado. Ello comporta que estos adquieran también el rol de mediadores, esto es de investigadores, tanto para sus compañeros como respecto del docente,

y que los significados que introduzcan en las experiencias de aprendizaje sean de problemáticas que afecten de forma efectiva a su mundo: por lo tanto, basadas en procesos de investigación-acción;

c) Trascendencia: la experiencia mediada de aprendizaje en investigación educativa establece su trascendencia cuando, hacia el futuro, se proyecta la construcción no solo de la competencia como investigador sino de la construcción de la identidad como docente investigador. Los individuos están continuamente creando identidades al apropiarse de las palabras y acciones de quienes interactúan (Bakhtin 1981), de forma que los futuros docentes construyen su identidad docente a partir de la comunidad educativa en la que están inmersos.

3. OBJETIVOS

- Analizar las posibilidades que ofrece la colaboración intercentros para potenciar la investigación en educación musical.
- Analizar la evolución investigadora en la especialidad de Pedagogía de los tres centros a través de los Trabajos de Fin de Grado.
- Proponer estrategias cooperativas de acompañamiento para la construcción de las competencias en investigación y que sean inmersivas en la praxis profesional.

4. METODOLOGÍA

Para alcanzar estos objetivos, el estudio se desarrolla desde la perspectiva de la Investigación – Acción (Latorre 2007) y se propone como un Estudio de casos múltiples de la formación en investigación en educación musical en tres centros superiores de música: ESMUC, Musikene y CSMIB. Partiendo de un análisis descriptivo mixto (cuantitativo-cualitativo) de los TFG presentados desde el 2004-05 hasta la fecha en los tres centros, así como de la normativa institucional que ha regulado su elaboración. Además, se han examinado los resultados de la reuniones intercentros, encuestas a egresados y estudiantes actuales, videograbaciones y las conclusiones de la I Jornada Intercentros sobre Investigación en Educación Musical celebrada en febrero de 2025.

5. PARTICIPANTES

La colaboración intercentros, como estrategia valiosa para potenciar la investigación en educación musical, es lo que define a los participantes en este trabajo. En el marco de las EEAASS de Música, los miembros de la especialidad de Pedagogía de tres centros superiores de música unieron sus iniciativas y recursos para mejorar la formación de las competencias en investigación de su alumnado. En concreto, los responsables de los Trabajos de Fin de Grado (TFG) en la especialidad de Pedagogía de Musikene, ESMUC y CSMIB, mantuvimos encuentros virtuales, que comenzaron en el curso 2023-2024 y cuyo contenido se materializó en la mencionada I Jornada Intercentros sobre Investigación en Educación Musical en las EEAASS. Este encuentro se celebró en Musikene los días 13 y 14 de febrero de 2025 y permitió establecer el equipo de trabajo con la participación tanto de docentes como de alumnos y alumni, así como dibujar las líneas rectoras del proyecto.

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

6.1. Acotando la problemática: Recorrido histórico de la investigación en educación musical en Musikene, CSMIB y ESMUC

Para tener una visión contextualizada del trabajo de los tres centros, primero se revisaron

los veinte años de evolución investigadora en educación musical en Musikene, CSMIB y ESMUC.

En las últimas dos décadas, el Trabajo de Fin de Grado (TFG) se ha consolidado como una herramienta fundamental para la formación del alumnado en los estudios superiores de música. En centros como la ESMUC, Musikene y el CSMIB, el TFG evolucionó desde una práctica incipiente, a menudo improvisada y sin una tradición investigadora clara, hacia un espacio formativo con entidad propia, orientado a la construcción del pensamiento crítico y a la profesionalización del futuro docente-investigador.

La implementación del TFG en estos tres centros no fue un proceso homogéneo ni lineal. Cada uno desarrolló sus dinámicas y tiempos de adaptación, aunque todos compartimos una trayectoria general en la que el TFG pasó de entenderse como un requisito académico final a convertirse en una experiencia significativa e integradora. Esta transformación se vio favorecida por el marco legislativo derivado de la LOGSE y posteriormente de la LOE, que impulsaron una redefinición del papel de la pedagogía musical en los planes de estudio, otorgando mayor protagonismo a las competencias investigadoras.

En un primer momento, la falta de una cultura investigadora en el ámbito de los estudios superiores de música supuso un desafío importante. El alumnado –y, en muchos casos, también el docente– se enfrentaba a la tarea de desarrollar proyectos de investigación sin una base previa sólida. Ante esta situación, los tres centros apostamos por construir nuestras propias referencias internas: establecimos normativas propias, diseñamos procesos de acompañamiento específicos y generamos estrategias para facilitar la transición hacia una investigación educativa con criterios de calidad.

Uno de los pilares fundamentales de esta transición fue la incorporación de asignaturas dedicadas a la metodología de la investigación. Estas materias ofrecieron al alumnado herramientas conceptuales y técnicas para abordar el diseño de sus TFG con una base estructurada. En algunos casos, la metodología se introdujo como asignatura optativa, pero progresivamente fue ganando peso hasta convertirse en un eje obligatorio y transversal en el currículo del itinerario pedagógico.

En paralelo, se incorporaron otras materias complementarias como informática aplicada a la investigación, técnicas de redacción académica o recursos para la presentación y comunicación de proyectos. Todo ello contribuyó a configurar un entorno formativo propicio para el desarrollo de trabajos más elaborados y rigurosos.

En cuanto a la organización del proceso, se fue estableciendo una estructura que permitiera al alumnado iniciar su TFG a partir del tercer curso. El anteproyecto solía plantearse dentro de la asignatura de metodología y pasaba por diversas fases de validación. Este recorrido, supervisado por el docente, ayudaba a definir líneas de trabajo coherentes con el perfil del alumnado, los recursos disponibles y los objetivos del trabajo. Así, el TFG dejaba de ser un producto aislado para insertarse en un proceso formativo continuo que implicaba planificación, reflexión, redacción y exposición.

La figura del tutor o tutora desempeñó un papel esencial en este proceso. En los tres centros se impulsó la participación de docentes con formación investigadora o experiencia docente contrastada, priorizando no solo los criterios académicos, sino también la capacidad de acompañar al alumnado en un proceso de exploración personal y profesional. En muchos casos, se valoró especialmente la afinidad entre el tema elegido y la trayectoria del tutor, lo que permitió generar relaciones de mentoría más significativas.

En algunos contextos, se ensayaron fórmulas de codirección o trabajos colaborativos entre alumnos, lo que dio lugar a experiencias enriquecedoras en términos de interdisciplinariedad, análisis compartido y coconstrucción del conocimiento. Aunque estas prácticas no fueron mayoritarias, mostraron el potencial del TFG como espacio de experimentación pedagógica y de trabajo en red.

Respecto a los temas elegidos, los TFG abordaron una gran diversidad de enfoques dentro del campo de la pedagogía musical. Desde estudios de corte más teórico hasta investigaciones aplicadas en contextos educativos reales, los trabajos reflejaban una clara voluntad de conectar los intereses personales del alumnado con los retos contemporáneos de la educación musical. Algunas de las temáticas más habituales han ido evolucionando, incluyendo temas como la inclusión educativa, la neuroeducación, la educación vocal, la innovación didáctica, la evaluación formativa, la filosofía de la educación musical o la perspectiva de género.

La posibilidad de vincular el TFG con las prácticas docentes realizadas por el alumnado fue clave para dotar de sentido al proceso. Muchas investigaciones surgieron directamente de situaciones vividas en las aulas durante las prácticas, lo que permitió analizar críticamente experiencias reales y proponer mejoras o intervenciones innovadoras. De este modo, el TFG funcionó como un puente entre la teoría y la práctica, consolidando el perfil de un docente capaz de pensar su práctica desde una mirada crítica y transformadora.

Con el paso del tiempo, los tres centros desarrollamos mecanismos internos para garantizar la calidad y homogeneidad de los trabajos. Se crearon comisiones específicas de TFG, encargadas de establecer criterios de evaluación, coordinar los procesos de tutoría y resolver posibles conflictos. También se redactaron guías metodológicas con orientaciones sobre la estructura, extensión, formato y contenidos mínimos de los trabajos, así como recomendaciones sobre el estilo de redacción y la citación de fuentes.

El modelo de evaluación fue también objeto de revisión y mejora. En general, se valoró tanto el documento escrito como la defensa oral y el proceso de desarrollo del trabajo. La defensa, en particular, fue recuperando protagonismo tras algunas etapas en las que había sido suprimida o relegada. Se reconoció su valor formativo, no solo como ejercicio de comunicación, sino como oportunidad para consolidar la capacidad de argumentación, síntesis y reflexión crítica del alumnado.

A lo largo de los años, se produjo un notable incremento en la calidad y diversidad de los trabajos. Esta evolución fue posible gracias a la mejora progresiva de la formación metodológica, a la implicación del docente y a la propia madurez del alumnado.

Otro aspecto relevante fue el cambio en el perfil del alumnado. Mientras que en los primeros años muchos alumnos procedían de las especialidades de maestro y contaban con experiencia previa en la enseñanza, con el tiempo comenzó a predominar un perfil más joven, con formación previa en interpretación y procedente directamente del grado profesional. Este cambio supuso nuevos retos, ya que estos alumnos requerían mayor acompañamiento en los aspectos pedagógicos y metodológicos. Sin embargo, también trajo consigo una renovación de enfoques, mayor creatividad y una actitud más abierta a la innovación.

El impacto de las nuevas tecnologías también fue significativo. El uso de herramientas digitales para la recolección y análisis de datos, los editores de texto académico, las plataformas de gestión educativa y la difusión de los trabajos a través de repositorios institucionales o congresos virtuales, transformaron la forma en que se concebían y compartían los TFG. Algunos centros incluso establecimos

premios o distinciones para los trabajos más destacados, y fomentamos la participación del alumnado en jornadas científicas, como parte de su proceso de profesionalización.

En conjunto, puede afirmarse que el TFG se consolidó como una pieza clave en la formación del docente de música, especialmente en los itinerarios de pedagogía musical. Su valor no reside únicamente en el producto final –un documento escrito que se defiende ante un tribunal–, sino en el proceso que implica: planificar, investigar, escribir, argumentar y, sobre todo, reflexionar críticamente sobre la propia práctica educativa.

En los centros superiores de música como Musikene, ESMUC y CSMIB, esta evolución no ha sido casual, sino fruto de una voluntad institucional sostenida en el tiempo, del compromiso del docente por integrar la investigación en la formación docente y del esfuerzo del alumnado por asumir el reto de pensar su profesión desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora.

En definitiva, el TFG ha dejado de ser un simple trámite final para convertirse en un espacio privilegiado de construcción de conocimiento, de desarrollo profesional y de proyección futura. Es el reflejo de un modelo educativo que apuesta por formar docentes capaces no solo de transmitir saberes, sino de cuestionarlos, adaptarlos y reinventarlos, en función de las necesidades de cada contexto educativo y de los cambios sociales que atraviesan la música, la educación y la cultura contemporánea.

6.2. Diagnosis: Necesidades detectadas

En base al recorrido histórico, por un lado, y al trabajo de las y los participantes en la I Jornada Intercentros, establecimos –a través de las mesas y grupos de discusión– los aspectos problemáticos de la formación en competencias de investigación educativa en nuestras instituciones.

En conjunto, los primeros resultados revelan que, aunque efectivamente el TFG actúa como espacio clave para la adquisición de competencias de investigación, su impacto queda limitado por diferentes factores tanto externos como internos a las instituciones docentes. El análisis de este discurso permite la detección de obstáculos estructurales que pasan a ser necesidades a afrontar para la formación en investigación educativa en el Grado, en gran consonancia con la literatura sobre la formación de docentes en el ámbito de la investigación (Perines 2020):

- Escasa realidad de la articulación profesional-laboral de la investigación en educación musical.
- Estatus de conocimiento poco asequible por su alta complejidad y especialización.
- Poca transversalidad curricular de las competencias en investigación.
- Habitual abordaje inicial limitado a problemas teóricos y simulaciones, etc. Todo ello es consistente con la literatura sobre la formación de docentes en el ámbito de la investigación.
- Tareas académicas y evaluación individualizada inconsistente con la construcción dialógico-participativa del conocimiento en investigación en educación.

7. CONCLUSIONES: HACIA EL SEGUNDO CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como forma de fundamentar y dar sentido al siguiente paso de este proyecto de investigación-acción para impulsar la formación en las competencias de investigación, las y los participantes en la I Jornada Intercentros establecimos –a través de las mesas y grupos de discusión– el horizonte de trabajo sobre el valor educativo y beneficios directamente

derivados de este planteamiento, así como las líneas de actuación para conseguirlo.

7.1. Propuesta de finalidades

Las finalidades y beneficios que se destacaron son convergentes con lo aportado por la investigación sobre esta temática (Goswami y Stillman 1987). En definitiva, los centros participantes constatamos que cuando un docente o alumno investigan y desarrollan su rol de investigador, se producen los siguientes efectos que –a su vez– orientan las finalidades de la formación a desarrollar:

- Su enseñanza y su aprendizaje se transforman: adquieren mayor capacidad de abstracción, articulan mejor sus intenciones y objetivos, conectan mejor lo que enseñan y aprenden con la práctica y el entorno inmediato.
- Se transforma su autopercepción como docentes y alumnos, mejoran en el aprovechamiento de sus propios recursos y generan redes de colaboración.
- Se convierten en fuente de recursos, aportan información y formación que antes desconocían: pueden realizar observaciones y seguimiento de su actividad de enseñar y aprender de forma próxima, durante largos períodos de tiempo, desde visiones particulares, contextualizadas y de comprensión inmediata del conocimiento que están generando.
- Se vuelven lectores de la investigación científica publicada, y se otorgan autoridad en la evaluación del currículum, de los métodos y de los recursos didácticos desde una mirada informada y crítica, resultando profesionales menos vulnerables.
- Son capaces de documentar su actividad: escribir y redactar sus hallazgos sobre su realidad educativa y entorno formativo de manera más valiosa que los derivados de expertos externos.
- Se establece una colaboración docentes-alumnos, estableciéndose con ello pequeñas comunidades de enseñanza-aprendizaje.
- El trabajo conjunto con el docente ofrece al alumnado verdaderas oportunidades y estímulos para el diálogo, la lectura, la escritura y todo ello potencia la madurez de sus habilidades lingüísticas, comunicativas y sociales.
- Se produce en la interacción dialógica de estos escenarios mediados de experiencias de investigación conjunta, un intercambio, apropiación y resignificación del propio rol que rearticula la identidad del presente y la trasciende hacia la del futuro como identidad de docente investigador.

En síntesis, las líneas rectoras para el siguiente ciclo de investigación acción giran en torno de la adquisición del rol de investigador del futuro docente de música, la participación del alumnado, así como de las y los egresados, compartir el trabajo ya realizado entre los centros, y reflexionar conjuntamente sobre los retos futuros de la investigación desde nuestra especialidad.

7.2. Propuesta de actuación

Las líneas de actuación definidas por los centros participantes en la I Jornada Intercentros sobre Investigación en Educación Musical (Musikene, CSMIB y ESMUC) se fundamentaron en estrategias cooperativas de acompañamiento para la construcción de las competencias en investigación. En concreto se identificaron experiencias ya exitosas y estrategias que lo pueden ser como:

- La creación de una base de datos conjunta de TFG destacados para facilitar su acceso y dar visibilidad a la calidad investigadora del alumnado.
- Compartir y crear nuevas líneas de investigación que estimules la investigación en nuestra área y enriquezcan la formación del alumnado.

- Realizar TFG intercentros que permitan el desarrollo de habilidades de investigación cooperativa y enriquecerse con diferentes enfoques.
- Divulgar una selección de TFG realizados en los tres centros a través de revistas, congresos u otras plataformas, que permitan transferir el conocimiento, compartirlo, servir de inspiración a otros investigadores, además de poner en valor el trabajo que realiza el alumnado.
- Crear grupos de trabajo intercentros e intergeneracionales, con alumnos, alumni y docentes para desarrollar proyectos de investigación conjuntos.
- Consolidar una red de colaboración intercentros, que está en curso desde el curso 2023-2024, y que requiere del respaldo institucional para su logro efectivo.

En síntesis, se propuso el diseño de itinerarios de formación e investigación interinstitucionales, con cooperación de alumnos, alumni y docentes, y la consolidación de una comunidad orientada a la investigación en educación musical y artística a través de proyectos profesionales, TFG y publicaciones conjuntas.

En síntesis, los participantes en este proyecto apreciamos que la colaboración intercentros no solo ha permitido visibilizar desafíos comunes en la formación investigadora del docente, sino que también ha abierto nuevas posibilidades de cooperación institucional que fortalecen la identidad docente-investigadora desde la propia praxis.

REFERENCIAS

Bartels, Nat. 2003. «How Teachers and Researchers Read Academic Articles». *Teaching and Teacher Education* 19(7): 737-753.

Cochran-Smith, Marilyn y Lytle, Susan L. 2002. *Dentro/Fuera. Enseñantes que Investigan*. Madrid: Akal.

Demircioglu, Ismail H. 2008. «Learning How to Conduct Educational Research in Teacher Education: A Turkish Perspective». *Australian Journal of Teacher Education* 33(1): 1- 17.

Goswami, Dixie y Peter Stillman. (eds.). 1987. *Reclaiming the classroom: Teacher research as an Agency for Change*. Portsmouth: Boynton/Cook.

Imbernón, Francesc. (coord.). 2002. *La Investigación educativa como herramienta de formación del docente*. Barcelona: Graó.

Kaestle, Carl F. 1993. «The awful Reputation of Education Research». *Educational Researcher* 22(1): 23-31.

Latorre, Atonio. 2007. *La Investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Miller, Monica y Margot Vagliardo. 2002. «The Commingling of Teacher Researcher Identities: A Mediated Approach to Teaching Action Research». *Educational Action Research*, 10(2): 275-289.

Perines, Haylen A. 2020. «La formación en investigación educativa de los futuros docentes». *Formación Universitaria*, 13(4): 139-152.

Perines, Haylen A. y Murillo, Javier. 2017. «Percepciones de los Docentes en Formación sobre la Investigación Educativa». *Estudios Pedagógicos*, 43(1): 251-268.

Villar, Clara. 2004. *La formación de docentes investigadores*. Madrid: Díada Editorial.

Vygotsky, Lev Semiónovich. 1981. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

12 ¿POR QUÉ INVESTIGAR EN EDUCACIÓN MUSICAL? SENTIDO, IMPACTO Y COMPROMISO

Bautista, Alfredo;[1] Sánchez-Parra, María-José[2]

[1]Department of Early Childhood Education. The Education University of Hong Kong. Hong Kong SAR, China, abautista@eduhk.hk; [2]Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Musical. Universidad de Castilla-La Mancha, mjose.sanchez@uclm.es

RESUMEN

Este capítulo reflexiona sobre la importancia de investigar en educación musical como una vía para dotar de sentido a la práctica docente, generar conocimiento con impacto real y asumir un compromiso con la mejora educativa y social. Se argumenta que las investigaciones en este campo dentro del contexto español, al igual que en las contribuciones recogidas en el presente volumen, permiten comprender cómo y por qué la música educa, transforma y construye comunidad. Además, se destaca la necesidad de enfoques rigurosos, sensibles al contexto y abiertos al diálogo interdisciplinar. Concluimos defendiendo la idea de que investigar en educación musical no es solo un acto académico, sino también ético y político, que contribuye a una enseñanza más justa, inclusiva y significativa.

Palabras clave: educación musical; líneas temáticas; sentido; impacto; compromiso.

En este capítulo, que da cierre al presente volumen *Reflexiones desde la Música: Expectativas y Aplicaciones Didácticas*, consideramos sobre la importancia de investigar en educación musical como una vía para dotar de sentido a la práctica docente, generar conocimiento con impacto real y asumir un compromiso con la mejora educativa y social (McPherson 2016; Welch et al. 2004). Argumentamos que la investigación en este campo permite comprender cómo y por qué la música educa, transforma y construye comunidad. Con base en la literatura internacional, la primera sección del capítulo discute algunos de los principales beneficios de la investigación en educación musical, subrayando sus contribuciones a la mejora continua de la calidad de las prácticas pedagógicas, curriculares y sociales, con su correspondiente reflejo en el desarrollo de los estudiantes. La segunda sección describe los principales campos de investigación en educación musical dentro del contexto español y destaca el sentido, impacto y compromiso por la calidad educativa musical de los trabajos presentados en el presente volumen. El capítulo concluye que investigar en educación musical no es solo un acto académico, sino también ético y político, que contribuye a una enseñanza más justa, inclusiva y significativa. Por ello, destacamos la necesidad de enfoques rigurosos, sensibles al contexto y abiertos al diálogo interdisciplinar (Bautista 2025; Cross 2023; West 2014).

1. BENEFICIOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

La investigación en educación musical no solo contribuye a ampliar el conocimiento humano sobre la enseñanza y el aprendizaje de un fenómeno artístico de expresión universal, presente en todas las culturas como medio para comunicar emociones (Miell et al. 2005), sino que también contribuye a la innovación educativa, la transformación social y cultural, así como al desarrollo tecnológico. En efecto, la investigación en educación musical es crucial porque impulsa el desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores, valida la eficacia de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje musical, permite adaptar los programas formativos a las necesidades de los estudiantes, y contribuye a mejorar sus resultados de aprendizaje y su desarrollo holístico e integral (McPherson 2016). De esta manera, la investigación musical se convierte en un campo profundamente interdisciplinario, capaz de dialogar con diversas áreas del conocimiento (Young 2016).

Los proyectos musicales participativos y las intervenciones que fomentan la colaboración y el aprendizaje activo a través de la música (e.g., Berbel et al. 2017; Murillo et al. 2021) se benefician directamente de la investigación al permitir la identificación de prácticas pedagógicas efectivas y el diseño de estrategias adaptadas a contextos locales específicos, o dicho de otro modo, de naturaleza «glocal» (global + local) (Bautista, Wong et al. 2025). Mediante su trabajo, los investigadores en educación musical contribuyen a mejorar la práctica docente, haciendo posible que los educadores musicales puedan identificar y refinar métodos de enseñanza que realmente funcionan. Esto es fundamental para desarrollar intervenciones musicales más efectivas, basadas en enfoques innovadores y constructivos (Pozo et al. 2022), adaptando sus estrategias pedagógicas a los diferentes niveles y contextos educativos, así como a las necesidades particulares del alumnado. Por otro lado, la investigación en educación musical permite profundizar en la comprensión sobre el impacto de la música en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los individuos (Hallam 2010), lo que justifica la inclusión de la música en currículos educativos, como herramienta de desarrollo personal y social (Mellizo y Cabedo-Mas 2022). Finalmente, la investigación en educación musical también fomenta la innovación y el desarrollo de nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza musical, explorando nuevos métodos, adaptando metodologías nuevas o existentes a los contextos culturales y sociales específicos de cada institución o comunidad, y garantizando que la enseñanza musical sea pertinente y significativa para el alumnado (de la Ossa-Martínez 2024).

En un mundo donde la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo se consideran habilidades clave, la música se revela como una herramienta pedagógica poderosa. Existe un amplio cuerpo de investigación centrado en documentar el impacto que la música y la educación musical tienen en el desarrollo integral de los niños y adolescentes (véase Ilari 2025, en este volumen). La investigación ha demostrado que la música mejora habilidades cognitivas como la memoria, la concentración y el razonamiento lógico-matemático (Montes Rosero et al. 2024), además de potenciar el lenguaje y la comunicación (Benz et al. 2016), la creatividad y la imaginación (Southgate y Roscigno 2009), así como la autorregulación (Bautista, Ng et al. 2025). La música también contribuye al desarrollo emocional y socio-afectivo de los estudiantes (Hallam 2023), ayudando a mejorar su estado de ánimo, su autoconfianza y su capacidad de expresarse y relacionarse con otros (Cabedo-Mas et al. 2023). Por ello, se considera que la educación musical prepara a los estudiantes para la vida cívica, fomentando la identidad cultural, la cohesión social y valores compartidos con la comunidad (Bernabé Villodre y Bermell Corral 2022). Las prácticas musicales,

especialmente colaborativas, crean un fuerte sentido de pertenencia, promueven la inclusión social y establecen mecanismos para transmitir valores comunitarios, impulsando así la participación ciudadana y el desarrollo local (Cordovez 2019). Finalmente, la música se revela como medio fundamental para la expresión emocional, la regulación del estrés y la mejora de la calidad de vida (Magee et al. 2022).

Los investigadores en educación musical contribuyen a aumentar el reconocimiento social del valor de la música, tanto en su dimensión intrínseca –es decir, valorando la música como un área de conocimiento importante en sí misma– como en su dimensión extrínseca –esto implica reconocer los beneficios y efectos positivos tangibles asociados a la educación musical–. Ambos argumentos refuerzan la inclusión y el apoyo a los programas de educación musical, tanto en ámbitos formales (como la educación infantil, primaria, secundaria y postsecundaria) como en ámbitos no formales e informales. La investigación en esta área ha ayudado al diseño de políticas educativas que incluyen la música en diferentes niveles educativos, abogando por el acceso equitativo a la formación musical como derecho cultural. Numerosos estudios (Barrett et al. 2018; Bautista et al. 2018; Murillo et al. 2021) han contribuido a validar el trabajo realizado por el profesorado de música en las aulas, dándole visibilidad y aumentando su difusión y alcance en ámbitos profesionales y académicos. Los investigadores en educación musical también han influido a cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, basados en modelos directos y centrados en la reproducción musical mecánica (González y Bautista 2022; Pozo et al. 2008), promoviendo el uso de pedagogías más constructivas, críticas, participativas, e inclusivas. Por ejemplo, enfoques como el *musicking* (Small 1998) entienden la música como acción relacional, como un ritual social donde todos los participantes exploran y celebran las relaciones que constituyen su identidad, en vez de considerar la música como un objeto en sí mismo. Esta concepción, propuesta a partir de investigaciones previas, contribuyó a cambios radicales en las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical (Crossley 2022).

Al igual que en otros dominios educativos, la investigación en educación musical actúa como un mecanismo de retroalimentación sistemática para mejorar las prácticas pedagógicas (Arriaga y Riaño 2017). Los estudios de intervención y la investigación-acción, por ejemplo, proporcionan datos y reflexiones que permiten ajustar y mejorar las prácticas, asegurando un ciclo de mejora continua en la educación musical. Al analizar tanto procesos como resultados del aprendizaje musical, los estudios en el área permiten identificar las fortalezas y debilidades de los métodos de enseñanza comúnmente utilizados por los docentes, lo que a su vez posibilita a los educadores tomar decisiones basadas en evidencias científicas. Como señala Elliott (1995, 67), la investigación «nos ayuda a entender mejor lo que ocurre en nuestras aulas y por qué». Dicho proceso de comprensión informa a los docentes de música sobre el impacto de sus estrategias en el desarrollo holístico del alumnado, en las diferentes áreas (musical, cognitiva, lingüística, emocional, social, creativa, ética…). Adoptar una perspectiva analítica es fundamental para la mejora continua de las prácticas educativas musicales (Colwell y Hewitt 2010).

2. LA INVESTIGACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA Y EN EL PRESENTE VOLUMEN

La música y la educación musical no existen en el vacío, sino que son prácticas situadas y fuertemente dependientes del contexto. Las estructuras sociales, culturales, políticas, económicas y simbólicas de cada contexto influyen fuertemente en cómo la música y la educación musical se practican, y también en el qué y cómo se investiga en estos

campos (Turino 2020). Dado que la mayoría de contribuciones del presente volumen se han desarrollado en España, a continuación, describimos el tipo de temáticas de educación musical más comúnmente abordadas por los investigadores de este país.

Algunos de los focos principales de interés de los investigadores en educación musical en el contexto español, centrados en el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje de la música, son los siguientes:

- *Desarrollo musical en la infancia y adolescencia*. Especialmente desde el área de la psicología, un número considerable de investigadores en España realizan trabajos de naturaleza evolutiva, centrados tanto en el desarrollo de las propias competencias musicales como producto del crecimiento y de las experiencias educativas, así como en el impacto de dichas experiencias en las diferentes áreas del desarrollo humano, especialmente en el desarrollo cognitivo (e.g., memoria, atención, autorregulación) y lingüístico. Por ejemplo, un tema investigado en profundidad ha sido la adquisición de habilidades musicales básicas, como la percepción rítmica y melódica, y cómo ciertas metodologías pedagógicas como Orff, Dalcroze y Kodály promueven la participación infantil en la creación musical. Los investigadores en España también han analizado el desarrollo creativo, socio-emocional y afectivo, investigando el impacto de la educación musical en la expresión y la integración social.
- *Musicoterapia y música para el desarrollo y la salud*. La investigación en musicoterapia ha cobrado fuerza en España en los últimos años, demostrando la eficacia de la música y la educación musical para la promoción del desarrollo y la salud mental. La música se revela como un medio poderoso para la autorregulación, la expresión emocional, la regulación del estrés y la mejora de la calidad de vida. Algunos investigadores se han centrado en áreas como la neurorehabilitación, explorando cómo la música influye en el cerebro para mejorar las funciones cognitivas y motoras en pacientes con desarrollo atípico, demencia, daño cerebral o Parkinson. En el ámbito de la salud mental, se estudia la eficacia de la música para reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, así como para mejorar la comunicación y la expresión emocional en personas con problemas de salud mental. Otros focos de interés incluyen su aplicación en la educación especial, el apoyo al desarrollo infantil en áreas como el autismo y el síndrome de Down, y la intervención en cuidados paliativos para mejorar la calidad de vida de los pacientes. La profesionalización de la musicoterapia como disciplina y el establecimiento de bases de evidencia sólida son temas prioritarios para los investigadores del área en España.
- *Didáctica, metodologías de enseñanza y aprendizaje musical y formación docente*. Los investigadores en educación musical en España también han investigado ampliamente cómo enseñar y aprender música de manera efectiva en distintos contextos educativos, desde la escuela infantil, primaria y secundaria hasta escuelas especializadas de música y conservatorios. La investigación reciente sobre didáctica y metodologías de la educación musical ha sido impulsada por la necesidad de adaptar la enseñanza musical a los retos formativos del siglo XXI. Por un lado, existe un gran interés en las metodologías activas y constructivas, que promueven la participación del alumnado, su creatividad y el pensamiento crítico a través de la experimentación musical. Los trabajos de intervención son abundantes en dicha área. Asimismo, otros investigadores abordan las prácticas de interpretación y creación musical, sobre todo en contextos especializados. Finalmente, se han realizado innumerables estudios con docentes tanto en formación como en ejercicio, explorando aspectos como sus creencias, concepciones, autoeficacia, o sus necesidades formativas, así como sus prácticas pedagógicas.
- *Innovación y nuevas tecnologías de educación musical*. La digitalización ha cambiado radicalmente la forma en que se produce,

experimenta y transmite la música. Herramientas como la inteligencia artificial, los sistemas de análisis computacional de audio, la realidad virtual y la sintetización sonora han ampliado los horizontes tanto de la creación artística como de la investigación en sí misma. De este modo, una de las áreas clave para los investigadores en el contexto español es la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación para fomentar una educación musical más interactiva y accesible. Entre los temas más relevantes actualmente destacan el impacto de la inteligencia artificial (IA) para la composición, la improvisación y el aprendizaje del lenguaje musical, el uso de la realidad virtual y aumentada (RV/RA) para crear experiencias de aprendizaje inmersivas y dinámicas, así como las prácticas en orquestas virtuales. También se investiga la utilidad pedagógica de aplicaciones móviles para el desarrollo de la percepción auditiva, la creación y el aprendizaje musical en distintos niveles educativos. El objetivo común de estos estudios es la integración de estos recursos tecnológicos para enriquecer la didáctica musical y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje musical en contextos formales, no formales e informales.

- *Educación Musical, Sociedad y Cultura.* Finalmente, en España existen numerosos investigadores que abordan la educación musical con un enfoque social y cultural, destacando su papel como herramienta de inclusión y cohesión. Algunos de estos investigadores exploran cómo la música puede fomentar la paz y la integración, con proyectos musicales diseñados para promover valores democráticos y la participación de personas con diversas capacidades. Asimismo, otros investigadores diseñan, implementan y analizan el impacto de conciertos pedagógicos como recursos didácticos para acercar la música a los estudiantes y consolidar aprendizajes diversos. Otros investigan la relación entre la música y aspectos sociales como el género, la identidad personal, los estereotipos, la raza, etc., examinando cómo la música influye en la cultura y la sociedad. El objetivo principal de este tipo de estudios es redefinir la educación musical como una herramienta de transformación social, con potencial para contribuir a una enseñanza más justa, inclusiva y significativa.

2.1. Sentido, impacto, y compromiso

El presente volumen editado reúne diversos trabajos que ejemplifican cómo la investigación en educación musical puede trascender las aulas y convertirse en un motor de desarrollo humano, innovación pedagógica e inclusión social. Nuestro argumento central en este capítulo final es que realizar una investigación en educación musical constituye una vía fundamental para dotar de sentido a las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical, contribuye a generar conocimiento con impacto real y, finalmente, permite a los investigadores asumir un compromiso con la mejora educativa y social.

Hablar de *sentido* supone preguntarse por el para qué y el porqué de los estudios que se realizan. En educación musical, la investigación aporta sentido porque permite comprender de manera más profunda cómo la música contribuye al desarrollo humano, a la construcción de nuestra identidad y a la vida en comunidad. Dicho sentido se vincula con la necesidad de legitimar la educación musical en el contexto educativo y social contemporáneo. Los trabajos aquí presentados muestran que la música no es un adorno curricular, sino un dominio de conocimiento con importancia intrínseca, así como un potente recurso formativo que incide en dimensiones cognitivas, emocionales y sociales de gran relevancia. En el capítulo inicial de este volumen, Ilari (2025) analiza cómo la participación en diferentes tipos de actividades musicales fomenta el bienestar emocional y social en la infancia y la juventud. También lo muestran los proyectos que integran música y teatro en la escuela, revisados por Andrés-Colomer et

al. (2025), vinculando la educación musical con el desarrollo socioemocional. La revisión bibliográfica de Cotolí-Ballester (2025) deja también patente el sentido de realizar investigación en esta área, concretamente desde el punto de vista de la enseñanza de la respiración en el trombón. Mediante el análisis comparado de investigaciones fisiológicas, pedagógicas y musicales, el autor identifica los principios técnicos que sustentan una respiración eficaz y saludable. Dicha revisión no se limita a sistematizar los conocimientos previos, sino que invita a los lectores a repensar los procesos de aprendizaje instrumental desde una perspectiva integradora del cuerpo, la mente y el sonido. Al proponer una fundamentación científica de la práctica musical, Cotolí-Ballester (2025) contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el bienestar de los intérpretes, revelando el potencial de la investigación para transformar la pedagogía instrumental.

El *impacto* se refiere a los efectos que genera la investigación en educación musical en la realidad educativa, psicológica, social y cultural, trascendiendo el ámbito académico y produciendo transformaciones y mejoras observables en las prácticas, en las comunidades y en la vida de las personas. Ejemplos de impacto los encontramos en los trabajos de Ocaña-Fernández et al. (2025), que desarrollan proyectos como Gorgoritos y PedaLAB, donde la investigación se integra en la práctica cotidiana, generando innovación colaborativa. Asimismo, los proyectos de creación sonora en centros educativos (Boj-Tovar y González-García 2025) o las estrategias TIC para formación docente (Li et al. 2025) muestran cómo la investigación repercute en la práctica pedagógica y en la preparación profesional docente. Un ejemplo paradigmático de impacto lo encontramos en el capítulo de Botella-Nicolás et al. (2025), quienes abordan el método Piano Adventures como objeto de análisis didáctico. A partir de la revisión de sus fundamentos teóricos y su aplicación en el aula, los autores reflexionan sobre el papel del docente como mediador crítico entre el material didáctico y el estudiante. El estudio pone de relieve que la eficacia de los métodos depende no solo de su diseño pedagógico, sino del modo en que el profesorado los contextualiza y adapta a las necesidades individuales del alumnado. De este modo, la investigación se convierte en una vía para revalorizar la práctica reflexiva docente y promover un aprendizaje más autónomo, creativo y significativo. La mirada analítica y experiencial del trabajo de Botella-Nicolás et al. (2025) ejemplifica el impacto directo de la investigación educativa en la mejora de la práctica musical y en la formación de docentes críticos y comprometidos.

Finalmente, la posibilidad de realizar investigación en educación musical permite a los investigadores asumir el *compromiso* que supone orientar su trabajo hacia la inclusión, la equidad y el derecho universal a participar de la cultura musical. Ejemplos de este compromiso son el trabajo de Kovačević-Kuč y Fernández-Barros (2025) sobre música coral comunitaria con personas sin hogar, o el proyecto de aprendizaje-servicio con teatro musical basado en *El Monstruo de Colores* (Escrig-Martínez y Molina-Espí 2025). Ambos muestran cómo la música se convierte en herramienta de transformación social y justicia educativa. Igualmente, el trabajo de Duque-Gutiérrez et al. (2025) subraya el compromiso de formar futuros docentes críticos, capaces de cuestionar prácticas excluyentes y construir propuestas inclusivas. Otro claro ejemplo de compromiso es el estudio de Liang (2025), quien compara las perspectivas educativas sobre la enseñanza del piano en educación infantil en China y España. Mediante un enfoque intercultural y la incorporación de tecnologías digitales, la autora examina las diferencias culturales y pedagógicas que configuran la formación musical temprana en ambos contextos. Su análisis destaca el valor de la música como espacio de encuentro y diálogo entre culturas, así como su potencial para el desarrollo cognitivo y creativo del alumnado. Liang (2025) subraya la necesidad de repensar la educación musical

en una sociedad globalizada, incorporando estrategias que integren la competencia tecnológica y la sensibilidad cultural. Su investigación manifiesta un compromiso ético con la educación inclusiva y con la formación de ciudadanos globales capaces de comunicarse a través del arte, lo que sitúa la música como herramienta de mediación intercultural y desarrollo humano.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

¿Por qué investigar en educación musical? En primer lugar, porque hacerlo dota de mayor sentido y rigor a las prácticas de enseñanza y aprendizaje musical, siendo una necesidad fundamental para comprender, transformar y legitimar dichas prácticas. Para ello, se requieren metodologías rigurosas, contextualizadas y colaborativas, que integren diversas perspectivas para abordar la complejidad del fenómeno concreto a ser investigado (Bautista 2025; Cross 2023; West 2014). En segundo lugar, porque genera impacto real en las personas y comunidades donde se realizan las investigaciones, permitiendo entender cómo la música contribuye al desarrollo, al aprendizaje integral, a la salud, a la transformación personal, o la cohesión comunitaria, por mencionar algunos ejemplos. Y en tercer lugar, porque la investigación en este campo trasciende el ámbito académico para convertirse en una acción ético-política que promueve una enseñanza más justa, inclusiva y con un impacto significativo en la sociedad. En síntesis, investigar en este ámbito permite construir puentes entre la práctica artística, la reflexión pedagógica y el conocimiento científico. De esta manera, se generan nuevas oportunidades para innovar, fortalecer políticas públicas, enriquecer los procesos formativos y asegurar que la educación musical ocupe un lugar central en el desarrollo cultural y humano.

Los trabajos en educación musical realizados en el contexto español, al igual que los estudios recogidos en este volumen, permiten comprender cómo y por qué la música educa, transforma y construye comunidad. Desde la participación musical vinculada al bienestar infantil y juvenil (Ilari 2025) hasta los proyectos de música coral comunitaria con personas en situación de vulnerabilidad (Kovačević-Kuč y Fernández-Barros 2025), pasando por la integración de TIC en la formación docente (Li et al. 2025) o la experimentación sonora en centros escolares (Boj-Tovar y González-García 2025), las investigaciones aquí presentadas reflejan el potencial transformador de la música cuando se articula con la educación. En sus múltiples formas y desde diferentes enfoques, la investigación en educación musical no solo amplía el conocimiento sobre una forma fundamental de expresión y comunicación artística (Miell et al. 2005), sino que también ofrece herramientas para la transformación social, la innovación tecnológica, la justicia cultural y el bienestar integral.

Por tanto, concluimos que dicha investigación está lejos de ser un ejercicio académico abstracto: es un proceso vivo, situado y colaborativo que afecta a la formación docente, al bienestar juvenil, a la cohesión comunitaria y a la construcción de ciudadanía. Fortalecer la investigación musical desde marcos éticos y críticos, así como desde enfoques investigadores rigurosos, sensibles al contexto y abiertos al diálogo interdisciplinar, es una tarea urgente y necesaria para construir sociedades más sensibles, justas y creativas (Bautista 2025; Cross 2023; West 2014).

REFERENCIAS

Andrés Colomer, Sergio, Araceli Vicent Balaguer, Maria Obrero Catalán, Adoración Casanova Vallés y Elena Macián Barceló. 2025. «Integración de teatro y música para el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales en la escuela». En *Reflexiones desde la música: expectativas y*

aplicaciones didácticas, ed. M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 33-38. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Arriaga Sanz, Cristina y María Elena Riaño. 2017. «La práctica musical desde la reflexión y la acción en la formación inicial del profesorado». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos

Barrett, Margaret, Libby M. Flynn y Graham Frederick Welch. 2018. «Music value and participation: An Australian case study of music provision and support in early childhood education». *Research Studies in Music Education*, 40(2): 226-243. https://doi.org/10.1177/1321103X18773098

Bautista, Alfredo (ed.). 2025. *Arts and Creativity in East and Southeast Asian Preschools: Towards 'Glocal' Pedagogies*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-2524-6

Bautista, Alfredo, Guo-Zheng Toh, Zid-Niel Mancenido y Joanne Wong. 2018. «Student-centered pedagogies in the Singapore music classroom: A case study on collaborative composition». *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11): 1-25. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n11.1

Bautista, Alfredo, Kit Mei Betty Wong, Po Chi Tam, Catherine See-Wing Yau, Ho Y.-L., y Yeung, J. 2025. «Creativity-fostering arts and creativity pedagogies in East and Southeast Asian preschools: Toward 'glocalization'». En *Arts and creativity in East and Southeast Asian preschools: Towards 'glocal' pedagogies*, ed. Alfredo Bautista, pp. 379-394. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-2524-6_21

Bautista, Alfredo, Siu-Ping Ng, Yingying Pan, Million Wan y Kate E. Williams. 2025. «RAMSR: Innovative rhythm and movement lessons to foster children's self-regulation in Asian preschools». En *Arts and creativity in East and Southeast Asian preschools: Towards 'glocal' pedagogies*, ed. Alfredo Bautista, pp. 299-315. Springer.

Benz, Sarah, Roberta Sellaro, Bernhard Hommel y Lorenza S. Colzato. 2016. «Music makes the world go round: The impact of musical training on non-musical cognitive functions–A review». *Frontiers in Psychology*, 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02023

Berbel-Gómez, Noemy, Adolf Murillo-Ribes, Jorge Sastre-Martínez y María Elena Riaño Galán. 2017. «Sound creation and artistic language hybridization through the use of the collaborative creation system: Soundcool». *Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 4(3): 199-210. (Sakarya Universitesi)

Bernabé Villodre, María del Mar y Mª Ángeles Bermell Corral. 2022. «La música como herramienta de educación social: Percepciones del profesorado español en formación». *Revista de Humanidades*, 45: 55-74. https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/25730

Boj Tovar, Clara y Clara González García. 2025. «Proyectos experimentales de educación musical y creación sonora en centros educativos de primaria y secundaria: Una revisión de enfoques innovadores desde la red planea de arte y escuela». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 43-51. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Botella Nicolás, Ana María, Guillem Escorihuela Carbonell e Irene Sánchez Cabeza. 2025. «Aplicación del método Piano Adventures en el aula de piano: Análisis y reflexiones didácticas». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y

L. Moliner-Miravet, pp. 62-73. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Cabedo-Mas, Alberto, Lidón Moliner-Miravet, Emilia Campayo-Muñoz, Roberto Macián-González y Cristina Arriaga-Sanz. 2023. «Impact of group music-making on social development: A scoping review (El impacto de la práctica musical grupal en el desarrollo social: Una revisión exploratoria)». *Journal for the Study of Education and Development*, 46(2): 352-384. https://doi.org/10.1080/02103702.2023.2173384

Colwell, Richard J. y Michael P. Hewitt. 2010. *The teaching of instrumental music*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315665016

Cordovez Castrillón, Juan Diego. 2019. *Música para la formación ciudadana: La escucha de la música como experiencia transversal*. 1.ª edició. Cali: Programa Editorial Universidad Autónoma de Occidente. https://doi.org/10.2307/j.ctv182jskh

Cotolí-Ballester, Enrique. 2025. «La enseñanza de la respiración en el trombón: Revisión bibliográfica». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 74-82. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Cross, Ian. 2023. *Music, cognition, and culture: Interdisciplinary perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crossley, Nick. 2022. «Musicking to music worlds». *Music Review Annual*, 3: 1-24.

de la Ossa Martínez, Marco Antonio (ed.). 2024. *Innovación y experiencias en educación e investigación musical: Enfoques contemporáneos, metodologías aplicadas, cuerpo, música y movimiento*. Madrid: Narcea Ediciones.

Duque-Gutiérrez, Javier, María José Aramberri-Balboa, Vika Kleiman-Shembaum, Albert Díaz-Rosselló y Rubén Bes-Ramsa. 2025. «Acompañamiento de las competencias de investigación en el alumnado de la especialidad de pedagogía del Grado en enseñanzas artísticas superiores». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 83-90. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Elliott, David James. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. Nova York i Oxford: Oxford University Press.

Escrig-Martínez, Eliseo y Míriam Molina-Espí. 2025. «La música como herramienta pedagógica para el desarrollo emocional y la inclusión social: Proyecto de Aprendizaje-servicio con teatro musical basado en *El monstruo de colores*». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 39-42. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

González-Royo, Aránzazu y Alfredo Bautista. 2022. «Re-thinking how to assess students of musical instruments». En *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach*, editado por J. I. Pozo, M. P. Pérez Echeverría, G. López-Íñiguez y J. A. Torrado, pp. 291-307. Singapur: Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3_14

Hallam, Susan. 2010. «The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people». *International Journal of Music Education*, 28(3): 269-289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Hallam, Susan. 2023. *The power of music: A research synthesis of the impact of actively*

making music on the intellectual, social and personal development of children and young people. Londres: Music Education Council. https://www.musiceducationcouncil.org.uk/research

Ilari, Beatriz. 2025. «Participación musical y desarrollo humano en la infancia y la juventud». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 7-17. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Kovačević-Kuč, Lana y Andrea Fernández-Barros. 2025. «La música coral comunitaria como herramienta social y educativa para el desarrollo de la inclusión». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 26-32. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Li, Xin, María del Mar Bernabé-Villodre y Vladimir Martínez-Bello. 2025. «Estrategias innovadoras desde las TIC para la formación del profesorado en Educación Primaria en China: un estudio de caso». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 52-57. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Liang, YongShi. 2025. «Dialogue on piano: A comparative study of music education perspectives in China and Spain preschools - Exploring cultural cognition and technology integration». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 58-61. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Magee, Wendy L., Imogen Clark, Jeanette Tamplin y Joke Bradt. 2022. *Music therapy: Methods, research, and evidence-based practice*. Routledge.

McPherson, Gary E. 2016. *The child as musician: A handbook of musical development*. 2.ª ed. Oxford University Press.

Mellizo, Jennifer M., y Alberto Cabedo-Mas. 2022. «Global mindset and music education: A comparison of curriculum documents in the United States and Spain». Arts Education Policy Review, 1-14. https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2070887

Miell, Dorothy, Raymond MacDonald y David J. Hargreaves (eds.). 2005. *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press.

Montes Rosero, Manuel Armando, Edison Leonidas Troya Tapia, Victoria Janeth Valverde Haro y Jose Alberto Montenegro Carrillo. 2024. «La música como herramienta efectiva para potenciar el desarrollo cognitivo en los niños». *Revista de Investigación Educativa Niveles* 1(2): 31-41. https://doi.org/10.61347/rien.v1i2.62

Murillo-Ribes, Adolf, María Elena Riaño Galán y Alfredo Bautista. 2021. «Collaborative musical creativity between students and adults: The Sonorous Paella». *Creativity. Theories – Research – Applications* 8(2): 32-52. https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0016

Ocaña-Fernández, Almudena, Javier Olvera-Fernández y María Luisa Reyes-López. 2025. «Investigación y transferencia en educación musical: Experiencias en clave colaborativa». En *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, editado por M. Díaz-Gómez, A. Cabedo-Mas, I. Julve-Saura y L. Moliner-Miravet, pp. 18-25. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Pozo Municio, Juan Ignacio, Alfredo Bautista y José Antonio Torrado. 2008. «El aprendizaje

y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas». *Cultura y Educación* 20(1): 5-15. https://doi.org/10.1174/113564008783781495

Pozo Municio, Juan Ignacio, María del Puy Pérez Echeverría, Guadalupe López-Íñiguez y José Antonio Torrado (eds.). 2022. *Learning and Teaching in the Music Studio: A Student-Centred Approach*. Singapore: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0634-3

Small, Christopher. 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Southgate, Darby E. y Vincent J. Roscigno. 2009. «The impact of music on childhood and adolescent achievement». *Social Science Quarterly* 90(1): 4-20. https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/42940568

Turino, Thomas. 2020. *Music as social life: The politics of participation*. University of Chicago Press.

Welch, Graham Frederick, Susan Hallam, Alexandra Lamont, Keith Swanwick, Lucy Green, Sarah Hennessy, Gordon Cox, Susan A. O'Neill y Gerry Farrell. 2004. «Mapping music education research in the UK». *Psychology of Music* 32: 239-290. https://doi.org/10.1177/0305735604043257

West, Chad. 2014. «First-generation mixed methods designs in music education research: establishing an initial schematic». *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 199: 53-67. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.199.0053

Young, Susan. 2016. «Early childhood music education research: An overview». *Research Studies in Music Education* 38 (1): 9-21. https://doi.org/10.1177/1321103x16640106

EPÍLOGO

Siempre es un placer y una satisfacción dar cierre a un libro que pone fin a una interesante y entusiasta búsqueda de temas y amplias propuestas didácticas en relación con la música, su educación e investigación. En la búsqueda del título que pudiera acompañar a esta obra: *Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas*, tuvimos presente el trabajo que sus autores y autoras recogen en la misma, fruto de su experiencia docente e investigadora, que facilitara el diálogo, tan necesario, en nuestro ámbito académico. De ahí, el amplio abanico de temáticas que ofrece, todas ellas bajo el prisma del docente investigador en diferentes ámbitos educativos. Los doce capítulos que reúne el libro muestran, en su conjunto, un deseo espontáneo de mejora a nivel educativo y a la vez el deseo permanente de un resultado transformador, todo ello, fruto del trabajo realizado por una comunidad académica que promueve la investigación en educación musical.

Se busca contribuir al trabajo de divulgación del conocimiento a través de proyectos y experiencias pedagógicas resultado de los avances de la investigación. De igual modo, entendemos y compartimos que los educadores musicales comprenden más el alcance pedagógico y musical que adviene de las propuestas de actividades y proyectos educativos que tienen una intervención directa en el ámbito comunitario y social.

Finalmente, nuestro agradecimiento a los autores y autoras que con sus aportaciones nos han permitido celebrar esta publicación, en la confianza de que pueda presentarse como una invitación a continuar con el trabajo realizado. Asimismo, valoramos la apuesta por el diálogo y la colaboración entre docentes investigadores de música de todos los ámbitos educativos. Todo ello nos invita a la reflexión permanente sobre el estado de nuestra educación a nivel académico, cultural y social.

Los coordinadores de esta publicación agradecemos muy sinceramente al Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I por su apoyo a la acción investigadora y hacer posible que las publicaciones estén al alcance de alumnado y profesorado de las diferentes universidades nacionales e internacionales.

Maravillas Díaz-Gómez
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea

COL·LECCIÓ EDUCACIÓ

Títols publicats

1. *Aplicació didàctica dels jocs a l'educació física*
2. *El niño hiperactivo (TDA-H). Intervención en el aula*
3. *Los dibujos de los zurdos*
4. *Adaptació curricular. Aplicació informàtica NAC-ACS*
5. *Didàctica del català i pedagogia crítica*
6. *Adaptación curricular. Aplicación informática NAC-ACS*
7. *La prevención del SIDA en adolescentes. Propuestas pedagógicas*
8. *La escolarización de la infancia gitana en 17 poblaciones de Andalucía*
9. *Educació intercultural. La diversitat cultural a l'escola*
10. *El sistema solar: nuestro pequeño rincón en la Vía Láctea*
11. *Tòpics i adolescència*
12. *La diversitat cultural a l'escola. Propostes pràctiques per a un currículum intercultural*
13. *L'avaluació del llenguatge infantil. ELI*
14. *Adaptació curricular. Aplicació informàtica NAC-ACS II*
15. *El origen del sistema solar y del meteorito Puerto Lápice*
16. *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*
17. *La carrera de orientación en el colegio*
18. *Evai E-learning Platform: Student's Reference Guide*
19. *La tutoría entre iguales: aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*
20. *Mètode de creixement emocional: aspectes, tècniques i estratègies d'autoaplicació*
21. *Guía práctica para mejorar la motivación del alumnado de educación secundaria y formación profesional*
22. *Un país d'històries. Geografia literària pel País Valencià*
23. *Les invisibles. Educació afectivosexual des de les ciències socials*
24. *L'aprenentatge-servei com a eix vertebrador en l'aplicació de diferents metodologies actives per a l'alumnat*
25. *A través de la mirada. Por una pedagogía del encuentro*

A través de experiencias, investigaciones y propuestas pedagógicas, la obra explora sobre cómo la práctica musical puede contribuir al desarrollo personal, la inclusión social y la innovación educativa. El volumen destaca por la riqueza y complementariedad de sus capítulos, que abordan la educación musical en diferentes etapas formativas y contextos —desde la infancia hasta la universidad, y desde el aula escolar hasta el ámbito comunitario—. Este enfoque plural ofrece al lector una visión amplia y actualizada de la educación musical como herramienta de transformación cultural y social.

Reflexiones desde la música: expectativas y aplicaciones didácticas es un libro que reúne diversas miradas sobre el papel de la música en la educación contemporánea, e invita a repensar la enseñanza de la música no solo como aprendizaje artístico, sino como un proceso integral capaz de fomentar la empatía, el bienestar, la inclusión y el sentido de comunidad en los contextos educativos del siglo XXI.

Maravillas Díaz-Gómez es profesora titular jubilada de la Universidad del País Vasco, doctora en Ciencias de la Educación y autora de numerosas publicaciones sobre educación musical, currículo y creatividad. Ha impartido docencia en Latinoamérica y colaborado en comités científicos internacionales.

Alberto Cabedo-Mas es catedrático de Música en la Universitat Jaume I. Ha publicado y liderado proyectos en el campo de la formación del profesorado y la investigación en educación musical, proyectos músico-sociales y educación para la paz.

Isabel Julve-Saura es graduada en Maestro/a de Educación Primaria con mención en música, máster en Educación Secundaria y doctoranda en la Universitat Jaume I con contrato FPU. Investiga sobre educación musical inclusiva, aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional docente.

Lidón Moliner-Miravet es catedrática de Didáctica en la Universitat Jaume I. Doctora en Ciencias de la Educación, ha liderado proyectos sobre inclusión y aprendizaje entre iguales.